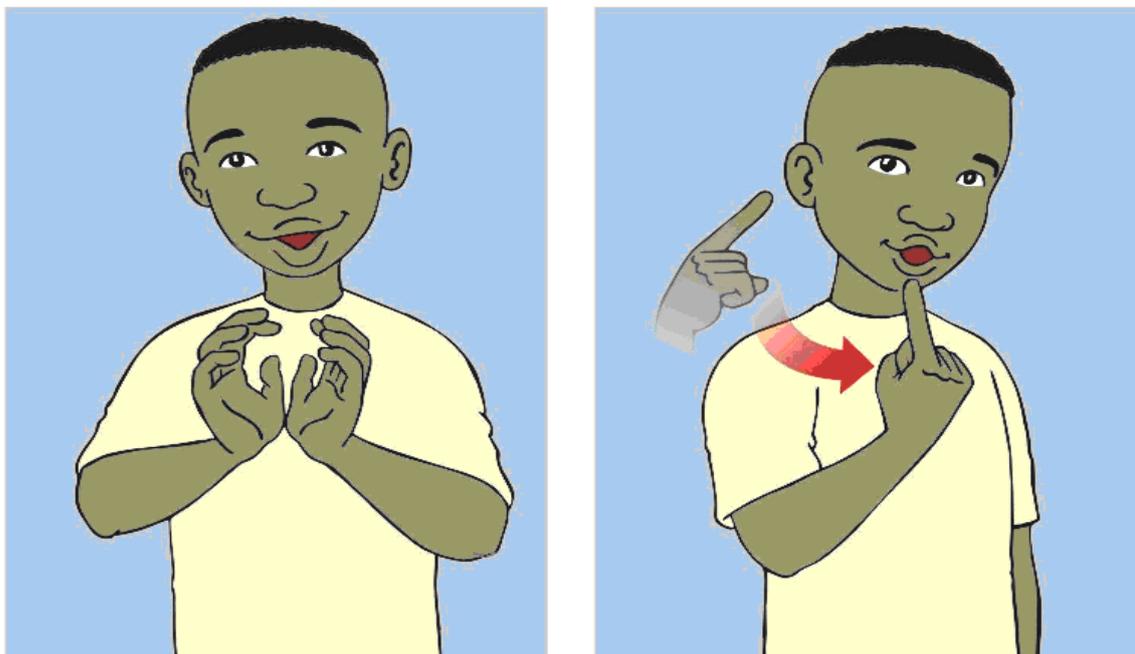


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FRANCISCO JOSÉ ROMA BUZAR

INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E SURDEZ:

A SITUAÇÃO DE SURDOS (AS) NEGROS (AS) EM SÃO LUÍS-MA

Brasília/DF

2012

¹ Ilustração feita pelo surdo Fabio Sellani para livro de Libras dos(as) autores(as): Edeilce Buzar, Messias R. Costa e Sandra Patrícia (*no prelo*).

FRANCISCO JOSÉ ROMA BUZAR

INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E SURDEZ:

A SITUAÇÃO DE SURDOS (AS) NEGROS (AS) EM SÃO LUÍS - MA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Denise M. Botelho.

Brasília/DF

2012

FRANCISCO JOSÉ ROMA BUZAR

INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E SURDEZ:

A SITUAÇÃO DE SURDOS (AS) NEGROS (AS) EM SÃO LUÍS - MA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Denise M. Botelho.

Data de Aprovação: _____ / _____ / _____

Prof.^a Dr.^a Denise M. Botelho (Orientadora) – UnB/FE

1º Examinador - Profº Drº Álvaro Roberto Pires - UFMA/DPSAN

2º Examinador - Profº Drº Wanderson Flor do Nascimento – UnB/FIL

Suplente - Profª Drª Maria Carmen V.R. Tacca – UnB/FE

Dedico este trabalho à minha companheira Edeilce Aparecida Santos Buzar e ao meu filho José Santos Buzar, por serem negros(as) e amarem tanto os(as) surdos(as).

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande criador da vida.

A meu mentor espiritual, por me inspirar sonhos e realizações.

A meus pais, Jamil Buzar (*in memoriam*) pelos grandes ensinamentos morais e Rita Roma Buzar (*há quase dois anos em coma em uma cama de UTI*), pelos grandes ensinamentos amorosos.

A meus irmãos pela generosidade, dedicação e apoio incondicional. Em especial à Zifi, pela referência intelectual e ética.

A minha companheira Edeilce Buzar, pelos 22 anos de namoro e pela dedicação integral à minha formação acadêmica. Por me permitir adentrar no mundo dos surdos e aprofundar o meu respeito pelas mulheres negras.

A José Santos Buzar, em seus quatro aninhos de puro encantamento. Peço desculpas pelas ausências no momento de construção deste trabalho e por ter lhe colocado muito cedo no mundo das ciências, tendo assistido às algumas aulas junto comigo no Mestrado e participado de diversos encontros do Grupo de Pesquisa Gênero, Raça e Juventude (GERAJU). Espero que a semente da busca pelo conhecimento tenha sido plantada.

Aos(às) amigos(as) que caminharam comigo nesta jornada e que me apoiaram a não desistir, especialmente aos amigos(as) do GERAJU.

Aos professores(as) do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que me ensinaram o verdadeiro valor da educação, da pesquisa e do respeito às diferenças humanas, contribuindo para que eu reeducasse o meu olhar e a minha escuta para as questões da educação, raça, religião, gênero e pós-modernidade. Em especial aos professores Álvaro Pires, Carlos Benedito da Silva, Sérgio Ferretti, Flávio Reis, Horácio Antunes, Sandra Nascimento, entre outros.

À professora Eliane Cavalleiro, pela acolhida no Mestrado e pelas horas dedicadas à minha orientação inicial.

Especialmente à Prof^a Denise Botelho, por ser exemplo de mulher negra, ativista, excelente professora e principalmente por me resgatar nos momentos mais difíceis do Mestrado e ter aceitado, posteriormente, ser a minha orientadora definitiva.

Aos(as) professores(as) do Mestrado, em especial à Prof^a Claudia Pato, a Prof^a Livia Borges, a Prof^a Albertina Mitjás e a Prof^a Cleide Quixadá, pelos ensinamentos e pelo apoio.

À banca examinadora: Ao Prof^o Álvaro Pires pela sua sensibilidade intelectual/religiosidade africana, pelos ensinamentos e pela grande amizade. Ao Prof^o Wanderson Flor, pela acolhida nos momentos difíceis do Mestrado e com a sua competência intelectual e afetiva, me ajudou a buscar soluções e a ressignificar caminhos. À Prof^a Carmen Tacca, por ter aceitado participar da banca que compôs o meu trabalho. À Prof^a Daniela Nunes, pela abertura no Grupo de Pesquisa Surdez e Sofrimento Psíquico e pelas contribuições a esta pesquisa.

À Comunidade Surda, em especial aos que nos deram entrevista, por me proporcionarem conhecer de forma mais aprofundada a situação dos(as) surdos(as) negros(as) e suas vulnerabilidades.

Aos profissionais que apoiaram e ajudaram na construção desta pesquisa: Prof^a Ana Rute Farias de Albuquerque (transcrição), Prof^o Celestino Guimarães (transcrição) e Edeilce Aparecida Santos Buzar (intérprete da pesquisa).

Aos livreiros Chiquinho, Hildebrando e Dona Rita, pelas dicas bibliográficas e pela amizade sincera.

Aos coordenadores e participantes do Grupo de Pesquisa Surdez e Sofrimento Psíquico/IP/UnB, pela oportunidade de apresentação e discussão científica.

À Associação de Surdos do Maranhão – ASMA, por permitir que realizássemos esta pesquisa em suas dependências e com seus membros, contando sempre com o apoio incondicional de sua diretoria.

Ao Centro de Cultura Negra do Maranhão pelos conhecimentos adquiridos e pela oportunidade de ministrar aulas no Cursinho destinado a pessoas negras e de baixa renda.

*“Outras dimensões da diferença, mesmo quando salientes como **raça** ou **gênero** são secundárias à diferença da surdez.” (GARCIA, 1999, p.152, grifo nosso).*

RESUMO

A situação social vivenciada pelas pessoas surdas negras encontra-se marcada por vulnerabilidades específicas e pela discriminação interseccional, experimentadas tanto na escola quanto no contexto social em geral. O presente estudo, inspirado na Teoria da Interseccionalidade e no que esta tem contribuído para a compreensão dos aspectos de gênero da discriminação racial e dos aspectos raciais da discriminação de gênero, parte do entrecruzamento entre raça e surdez, para compreender as circunstâncias concretas da experiência de intersecção vivenciada por surdos(as) negros(as) em São Luís –MA. Para tanto, utiliza a metodologia qualitativa e o instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada, tendo contado com a participação de 30 pessoas surdas. O material obtido foi submetido à análise de discurso crítica e organizado em categorias e subcategorias, tendo como referencial teórico os estudos surdos, os estudos raciais, a educação de surdos e a educação de surdos negros nos Estados Unidos. Os resultados mostraram que as pessoas surdas negras encontram-se fragilizadas devido a uma série de vulnerabilidades específicas, como inacessibilidade linguística, trabalhista e socioemocional, assim como, devido à sua invisibilidade nas comunidades surdas e negras, como também, nas políticas públicas. Além disso, os relatos comprovam que os mesmos sofrem discriminação interseccional, tanto na escola quanto no contexto social.

Palavras – chave: surdez. raça. interseccionalidade. vulnerabilidade. educação.

ABSTRACT

The social situation experienced by black deaf people is marked by specific vulnerabilities and intersectional discrimination, experienced both in school and in the social context in general. This study, inspired by the theory of intersectionality and that this has contributed to the understanding of the gender aspects of racial discrimination and racial aspects of gender discrimination, part of the intersection between race and deaf, to understand the concrete circumstances of experience intersection experienced by deaf people (as) black (s) in São Luís, MA. We also use qualitative methodology and research instrument to semi-structured interview and counted with the participation of 30 deaf people. The material obtained was submitted to critical discourse analysis and organized into categories and subcategories, as a theoretic deaf studies, racial studies, the education of deaf and deaf education blacks in United States. The results showed that deaf black people are vulnerable because of a series of specific vulnerabilities, such as linguistic inaccessibility, labor and social-emotional, as well as due to their invisibility in the deaf and black communities, but also in public policy. Additionally, reports show that they suffer intersectional discrimination, in school and in social context.

Key - words: deafness. race. intersectionality. vulnerability. education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS	TÍTULO	PÁGINA
01	Sinal-de-Nome Buzar	19
02	Exame Antropométrico na cidade de Vitória/ES	48
03	Testes de capacidade mental, auditiva e linguística no ISM – RJ	50
04	Sinal de Ignorante	58
05	Capa do Livro de Juan Pablo Bonet, publicado em Madrid em 1620	76
06	Capa do Livro que reúne os escritos de Samuel Heinecke, um dos indicadores do Método Oral, publicado em 1780	80

LISTA DE QUADROS

01	Categorias e subcategorias	111
-----------	----------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABANNE	Associação Brasileira de Antropólogos Norte/Nordeste
ASMA	Associação de Surdos do Maranhão
AP	Ação Pedagógica
CAS	Centro de Apoio aos Surdos
CCN	Centro de Cultura Negra
CERD	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CVI	Centro de Vida Independente
CEDAW	Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres
CPDCN	Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra
CNUDH	Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas
CED	<i>Concil on Education of the Deaf</i>
DPI	<i>Disable People Internacional</i>
DFID	Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza
EAB	Educação-Africanidades-Brasil
EUA	Estados Unidos da América
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FCP	Fundação Cultural Palmares
GERAJU	Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça/Etnia e Juventude
ISM	Instituto dos Surdos Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INJS	Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MORHAM	Movimento de Reintegração dos Hansenianos
MPT	Ministério Público do Trabalho
NCATE	<i>The National Council Accreditation of the Teacher Education</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PPA	Plano Plurianual
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos(as)
PROLIBRAS	Exame de Proficiência em Libras
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFMA	Universidade Federal de Maranhão
UnB	Universidade de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UMC	União Mundial dos Cegos
ULAC	União Latino Americana dos Cegos
WFD	<i>World Federation of Deaf</i>

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	15
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
CAPÍTULO 1 – Raça e Surdez: construindo cruzamentos	23
1.1 – Estudos das relações raciais.....	27
1.1.1- A resistência negra ao sistema escravista	36
1.1.2- Formas de resistência negra contemporânea	41
1.2 – Estudos Surdos	46
1.3 – Questões raciais e Comunidade Surda: Delimitação do Estudo	54
CAPÍTULO 2 – A interseccionalidade da negritude surda e a surdez da negritude	64
2.1 – Superinclusão.....	65
2.2 – Subinclusão.....	74
2.3 – Políticas Públicas e a questão da raça e da surdez	75
CAPÍTULO 3 – Educação de surdos(as) negros(as)	86
3.1 – Educação de Surdos(as).....	86
3.2 – Contextualização da Educação de Surdos(as) Negros(as) nos EUA.....	96
III – OBJETIVOS	101
Objetivo Geral	101
Objetivos Específicos	101
IV – METODOLOGIA	102
4.1 – Metodologia Qualitativa	102
4.2 – Análise de Discurso Crítica	103
4.3 – Campo de Pesquisa	104
4.4 – Técnicas e Procedimentos	105
4.5 – Problema de pesquisa.....	107

V – RESULTADOS	109
5.1 – Resultados das Entrevistas	109
5.2 – Análise de discurso das categorias e subcategorias	112
VI – DISCUSSÃO	138
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE	151
Apêndice A – Roteiro de Entrevista I.....	152
Apêndice B – Roteiro de Entrevista II.....	155
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	157
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE QUADROS	10
Quadro 01 – Categorias e Subcategorias	111
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11

I - INTRODUÇÃO

Falar de uma temática que engloba o tema da surdez e a questão racial, sendo ouvinte e branco, é no mínimo ousado. A minha “relação” com as pessoas surdas se deu a partir do contexto escolar, quando eu cursava o ensino fundamental e com os(as) negros(as), desde sempre, considerando que moro em um país multirracial, mas, especialmente por ter sido educado no âmbito familiar, convivendo e respeitando as pessoas negras, mesmo sabendo que essa relação no nosso país é sempre assimétrica, onde as desigualdades raciais e a discriminação saltam aos olhos.

A primeira vez que eu vi uma pessoa surda, eu tinha 11 anos e estudava no Colégio Gladys Brenha em São Luis - MA. Quando vi a escola cheia por tantas mãos que não paravam de se comunicar, meus olhos se encheram de curiosidade e espanto. A concentração nas aulas havia sido alterada pela presença do diferente. Durante os intervalos e nos horários de entrada e de saída, ficávamos eufóricos com a presença dos(as) surdos(as).

Queria muito poder me comunicar com eles. Quando eles chegaram, a escola parou para ver, quando eles passavam todos(as) olhavam, era a atração. Alguns de nós fizemos amizade com eles, porém, a maioria não conseguiu. Alguns lhes provocavam todas as vezes que os viam, o que lhes causava profunda irritação. Mas, na maioria das vezes, estavam felizes. Eu ficava na minha sala tentando imaginar como eles aprendiam. Ao sair do “Gladys Brenha”, passei um bom tempo sem encontrá-los(as). De vez em quando encontrava um(a) ou outro(a), mas os limites da falta de comunicação, só permitiam um leve cumprimento, como “oi”, “legal” e “adeus”.

Com relação ao assunto do pertencimento racial preciso enfatizar que, apesar de ser homem, branco, descendente de sírio-libanês, destinatário de privilégios e benefícios, a minha relação com a questão dos(as) negros(as), sempre foi respeitosa e de valorização. Sem esquecer, no entanto, que o contexto social estava entremeado de preconceito, discriminação e racismo. E que, ainda assim, foi possível construir uma relação nas diferenças.

De acordo com informações recebidas de meus irmãos(ãs) mais velhos(as), em meados de 1954, pessoas negras do povoado de *Tal Parte*, Distrito de Codó - MA, deslocavam-se cerca de 20 km até a sede do município para comercializar mercadorias.

Meu pai, que era um comerciante local, resolveu então mudar-se com toda a sua família para o referido povoado a fim de negociar diretamente com essas pessoas, que eram vistas por outros comerciantes como de pouca confiança. O meu pai ficou conhecido por ser o único comerciante branco que fazia negócios com os mesmos. A comercialização se dava por meio do escambo, ou seja, troca de mercadorias, principalmente o coco babaçu e o arroz por querosene, açúcar, fumo de rolo, laticínios e outros.

Chamavam-nos de “*cearença*” para enfatizar nossa diferença de cor em relação aos moradores de Codó. Cresci ouvindo o meu pai dizer que as pessoas desta comunidade sempre honraram seus compromissos e que ali fez várias amizades duradouras. Minha mãe também tinha entre suas melhores amigas, Dona Roxa e a Dona Perina e outras mulheres negras que faziam parte da liderança da comunidade, cujas amizades perduraram por toda a vida, inclusive a Sr^a Perina tornou-se comadre da minha mãe, batizando uma das minhas irmãs.

Nessa comunidade, meus pais participavam e apreciavam as festividades realizadas por essas pessoas, muitas vezes ajudando na organização. As festas eram de cunho religioso e de forte sincretismo, chegando ao ponto de ter sido construída uma igreja para Santo Antônio, onde todos os cânticos eram realizados em línguas de origem africana e não podia faltar nos festejos o toque do tambor.

Aprendi a respeitar as pessoas negras a partir da perspectiva de meus pais, que os(as) consideravam homens e mulheres trabalhadores(as), extrovertidos e de muita confiança. Apreciavam as conversas em roda, à luz da lamparina. Um fato marcante na saída das pessoas dessa comunidade ocorreu em 1964, de acordo com as informações que recebi, é que o dono das terras resolveu transformá-las em pastos para o gado, obrigando as pessoas a se retirarem do local, inclusive meus pais.

Meus pais foram morar em Itapecuru-Mirim, outra cidade do Maranhão, de grande importância na história dos(as) negros(as). Lembro que muitos(as) dos(as) amigos(as) dos meus pais eram pessoas negras, entre elas, Dona Marta, matriarca, com dois filhos, que foi uma referência na minha formação. Sempre passava as férias na casa dela e nutria pela mesma, profunda admiração.

Após algum tempo, meu pai se instalou em outro povoado chamado *Morro do Burro*, distrito de Itapecuru-Mirim, que até hoje é compreendido como parte da história da minha família, onde fizemos inúmeras visitas e passeios depois de adultos. E onde pude ver os meus pais em seus momentos mais felizes. Neste povoado, a maioria das pessoas eram negras ou descendentes de negros(as) e a relação com os meus pais era de respeito recíproco. Antes de meu pai morrer pediu que fosse enterrado lá, onde jaz hoje no Cemitério da Cruz, situado próximo ao *Morro do Burro*.

Estas histórias foram os pilares para que eu crescesse conhecendo um pouco da cultura negra e dando o devido valor, respeito e reconhecimento. Sempre me relacionei com pessoas negras, tendo como grandes amigos Coelhão, Coelhinho, entre outros, e, como padrinho do meu filho, o amigo do peito, Riba Axé. E na Universidade, os(as) colegas e professores(as) negros(as), entre os quais destaco os Professores Álvaro e Carlão, com os quais sempre me relacionei muito bem.

Ao conhecer Edeilce, minha companheira, fui rerepresentado aos dois mundos: o mundo dos(as) surdos(as) e o mundo dos(as) negros(as). Ela era professora de estudantes surdos(as) em uma escola da rede pública estadual em São Luís - MA, Unidade Integrada Raimundo Correia, além de ser mulher negra, feminista e ativista.

Acompanhei a minha companheira, como até hoje, em todas as suas pesquisas, inquietações e descobertas a respeito dos(as) surdos(as). De repente me vi apreendido por esse tema que, como alerta Skliar (2003), é ele que nos vê, é ele que nos pensa. E fui de diversas maneiras envolvido e conquistado, a tal ponto que acabei por me deixar seduzir.

Assim, fui pouco a pouco sendo convidado a olhá-los mais uma vez. Voltar a olhar o que já foi visto, para poder visualizá-lo de outros ângulos. Inicialmente, a minha curiosidade restringia-se às discussões teóricas sobre os(as) surdos(as). Paulatinamente, a minha curiosidade foi se transformando em interesse pela causa, e de repente me vi ativista, participando de congressos e absorvendo leituras a respeito dos mesmos.

Meu interesse pelos(as) surdos(as) enquanto sujeitos de pesquisa iniciou em 1997, quando participando de um dos Seminários do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), me surpreendi com a brilhante exposição do pesquisador Carlos Skliar. Mas, essa definição só foi se concretizar em 2002, quando resolvi frequentar de forma sistemática a Associação de Surdos do Estado do Maranhão.

Fiz o meu estágio de bacharelado no Centro de Apoio aos Surdos (CAS/MA), em 2004, onde pude vivenciar mais de perto as relações entre surdos(as) e ouvintes. Nesse período, organizei dentro do CAS/MA, a I Semana Interdisciplinar, onde vários(as) professores(as)/pesquisadores(as), profissionais surdos(as) e ouvintes, puderam se fazer presentes. A intenção foi ampliar o capital cultural de surdos(as) e ouvintes que trabalhavam no CAS/MA, mas, acima de tudo, provocar uma ruptura epistemológica no olhar dos(as) palestrantes sobre o grupo dos(as) surdos(as) e vice-versa.

Nesse evento, temáticas sobre as Relações Raciais, inclusive religiões de matrizes africanas, questões de gênero, pós-modernidade e relações entre público e o privado, foram desenvolvidas por professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre eles, Prof^o Carlos Benedito Rodrigues, Prof^o Álvaro Pires, Prof^a Sandra do Nascimento, Prof^o Flávio Reis e o Prof^o Horácio Antunes.

Assim que acabou o período de estágio no CAS/MA, me inscrevi para o Projeto de Voluntariado. Durante o voluntariado, propus dois projetos para o CAS/MA: o Cursinho Pré-Vestibular e o Cine-CAS. O *Cursinho Pré-Vestibular*, que funcionava aos sábados, tinha por objetivo atender aos(às) educandos(as) com surdez visando à sua inserção no espaço acadêmico.

O projeto de cinema desenvolvido por mim foi o “*CINE-CAS: uma incursão sobre a diferença através da sétima arte*”. Esse projeto partiu do pressuposto de que

os(as) surdos(as) possuem como característica básica, o aspecto visual, e o cinema sendo uma arte visual, poderia servir de interlocução entre os(as) surdos(as) e o imaginário, o simbólico e outras perspectivas. Assim é que o objetivo principal foi revisitar a constituição subjetiva e cultural do sujeito surdo através de um espaço reflexivo e crítico sobre filmes e seus diferentes temas no âmbito da diferença humana.

Durante a construção de trabalho de conclusão de curso de Ciências Sociais/UFMA, meu olhar se voltou e buscou nos(as) surdos(as) a construção de um sujeito-objeto. Numa tentativa de abrir o “objeto ao olhar e o olho que observa”. Dessa forma, deu-se a minha iniciação nos mitos e ritos surdos, o que me possibilitou estranhar o familiar e encontrar no familiar, o estranho.

Dessa forma, para ser reintroduzido de outra perspectiva, busquei no sinal de “FARRA²” a aproximação, fui reiniciado pela via do prazer, em inúmeros encontros, bate-papos em barzinhos, onde pude redefinir-me num papel de pesquisador. É nesse contexto, que o meu SINAL-DE-NOME³, “BARBUDO”, colocado pelos(as) surdos(as) desde a década de 90, nos momentos de descontração virou “JESUS”, sempre com um tom irônico e humorado.

Figura 01 – Sinal-de-nome: Buzar



Fonte: CAPOVILLA, 2001, p.275.

² Como a escrita da língua de sinais ainda é pouco conhecida, utilizarei neste trabalho, as regras do “Sistema de notação em palavras”, que entre outras, diz que os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Ou seja, todas as vezes que as palavras estiverem grafadas com letras maiúsculas, significa que são sinais da LIBRAS.

³ Sinal-de-Nome é um apelido gestual dado pelos surdos às pessoas pertencentes à comunidade surda ou que se relacionam com ela, constituindo-se assim, em um “nome de batismo”. Este sinal pode representar iconicamente uma característica da pessoa, a profissão, um número ou a primeira letra de seu nome.

Assim é que, em 2003, defendi a monografia intitulada *Entre sinais e palavras: a invenção da surdez em São Luís-MA*. Na pesquisa, deparei-me com situações de relações de poder dentro da própria comunidade surda, exaustivamente detalhado no referido estudo. Infelizmente, o quesito racial não foi contemplado nesse momento, porque o nosso olhar estava voltado para as relações de poder entre surdos(as) e ouvintes e entre surdos(as) e surdos(as). No entanto, situações que com frequência estão relacionados ao racismo se apresentaram podendo ser considerados indícios desta relação. Parte desta pesquisa, será melhor detalhada no capítulo dois.

No que diz respeito à temática racial, durante o curso de Ciências Sociais, sempre estive atento aos estudos das relações raciais e as situações de discriminação, estigma e preconceito contra as pessoas negras. Os Prof^{os} Álvaro Pires e Carlos B. R. da Silva (Carlão), ambos da UFMA e estudiosos da condição das pessoas negras no Brasil, respectivamente sobre as religiões de matrizes africanas e o movimento negro, foram as minhas grandes referências.

Particpei ativamente dos Seminários sobre cotas e políticas afirmativas para pessoas negras na universidade. Lecionei voluntariamente por três anos no Cursinho Pré-Vestibular para pessoas negras e de baixa renda, ofertado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN/MA. Particpei do III Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), realizado na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e da X Conferência Nacional de Direitos Humanos em Brasília, assim como, da Conferência Inter-regional sobre Sistemas de Justiça e Direitos Humanos na mesma cidade. Em 2001, particpei de uma oficina intitulada Direitos Humanos, Diversidade Religiosa e Territorialidade. Além disso, particpei da VIII Associação Brasileira de Antropólogos Norte/Nordeste - ABANNE e no minicurso: Identificação Étnica e Laudos Antropológicos na UFMA, entre outros.

Durante a minha incursão tanto no campo da surdez quanto no campo da raça, percebi que a condição dos(as) surdos(as) negros(as) ou dos(as) negros(as) surdos(as) encontrava-se completamente invisível.

A minha entrada no Mestrado em Educação veio possibilitar o estudo mais aprofundado dessa temática, considerando que a linha de pesquisa a qual estou

vinculado é Políticas Públicas em Educação: gênero, raça/etnia e juventude. Da mesma forma, fazer parte do Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça/Etnia e Juventude – (GERAJU) tem sido fundamental para consolidar minha fundamentação no campo étnico-racial voltado para as singularidades do povo negro. Assim como, ter cursado disciplinas que aprofundaram tal tema, como é o caso da disciplina Relações Raciais, Relações de Gênero, Educação e Políticas Públicas que foi de suma importância.

O meu tema de estudo nesta pesquisa tem sido construído, desconstruído e reconstruído diversas vezes. Falar de pessoas surdas é altamente desafiador, complexo e singular, interrelacioná-lo com o tema racial chega a ser bastante inovador, devido à ausência de pesquisa desse tipo no Brasil.

Historicamente, as pessoas surdas têm vivenciado relações com os(as) ouvintes baseadas na imposição do modelo e da cultura ouvinte. Isto trouxe como consequência à organização do Movimento Surdo em todo o mundo e a resistência a estes modelos. A ênfase nessa problemática tem ofuscado sobremaneira as questões étnico-raciais que envolvem a comunidade surda, assim como, outras identidades sociais, como gênero, classe, religião, entre outras.

E no que diz respeito especificamente aos(as) surdos(as) negros(as), a invisibilidade, subordinação e a exclusão social não tem sido enfocadas tanto nos estudos acadêmicos-científicos quanto nas políticas públicas. Países como os Estados Unidos têm desenvolvido pesquisas a esse respeito, ainda que em pequena quantidade, porém, no Brasil essa temática ainda precisa ser iniciada.

Esta pesquisa nos possibilitou compreender as circunstâncias concretas da experiência de subordinação interseccional vivenciada por surdos(as) negros(as) em São Luís-MA. Dessa forma, analisamos e descrevemos a situação vivencial dos surdos(as) negros(as), especialmente no que se refere aos aspectos linguísticos, trabalhistas e socioemocionais; examinamos de que forma a interação raça e surdez se entrecruzam e influenciam as oportunidades e o modo de vida dos(as) surdos(as) negros(as); analisamos os sentidos/significados que os(as) surdos(as) dão em geral à sobreposição de trajetórias surdas negras e suas implicações e por fim,

correlacionamos a situação dos(as) surdos(as) negros(as) e experiências vivenciadas no contexto educacional.

No primeiro capítulo, buscamos introduzir um diálogo entre as áreas de estudos das relações raciais e dos estudos surdos, não obstante a carência de interlocução acadêmica e política entre as duas áreas. No segundo capítulo, partimos das categorias de superinclusão e subinclusão, inspirados na discussão teórica e ativista da tese da interseccionalidade, para nos aproximamos da situação de invisibilidade, subordinação e intersecção que afeta aos(as) surdos(as) negros(as). No terceiro capítulo, pretendeu-se aprofundar o tema educacional, contextualizando inicialmente a educação de surdos(as) e, posteriormente, a educação de surdos(as) negros(as) nos EUA, considerando a ausência de estudos sobre esse assunto no Brasil.

Neste trabalho, conhecemos o lugar ocupado pelos(as) surdos(as) negros(as) no contexto educacional e social, inaugurando assim uma interlocução entre raça e surdez, de forma a evidenciar a responsabilidade do Estado para a criação de políticas públicas, inclusive educacionais, para este grupo, ao mesmo tempo em que, levantamos questões a respeito do acesso dos(as) surdos(as) negros(as) às políticas públicas. Considerando-se assim que no caso deste grupo, há uma sobreposição da raça e da surdez, desencadeando vulnerabilidade interseccional e conseqüentemente dupla marginalização.

Buscamos, por fim, neste estudo evidenciar a invisibilidade dos(as) surdos(as) negros(as) nos movimentos sociais surdos e negros, assim como, nas políticas públicas, ao mesmo tempo em que desnudamos aspectos relevantes da singularidade da discriminação interseccional vivenciada pelos sujeitos deste estudo.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – Raça⁴ e Surdez⁵: construindo cruzamentos

Tratar do tema da intersecção entre raça e surdez no Brasil constitui-se um desafio extremo, pois significa partir praticamente do zero, a não ser pelo fato de que os estudos sobre as relações raciais no nosso país são bastante profícuos e os estudos surdos caminham na mesma direção, e que já há no Brasil um Movimento Social que luta em favor dos direitos das pessoas surdas negras, apesar de não ser muito conhecido. No entanto, é muito difícil encontrar estas duas temáticas interrelacionadas no que diz respeito a estudos acadêmicos científicos, assim como, nas políticas públicas que geralmente tratam de uma ou outra perspectiva.

Os estudos sobre a surdez sempre estiveram pautados em torno de polêmicas a respeito das questões clínicas-reabilitadoras, linguísticas e socioantropológicas.

Durante muito tempo e, em alguns contextos, até hoje, entendia-se equivocadamente que educar alunos(as) surdos(as) passava necessariamente somente pelo ensino da língua oral. Para tanto, utilizavam-se técnicas de instalação de fonemas, treinamento auditivo e leitura orofacial.

Com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, realizadas por William Stockoe nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 60 e Lucinda Ferreira Brito na década de 80, no Brasil, foi comprovada que a comunicação utilizada pelas pessoas surdas era uma língua. Uma língua de sinais. Com toda a riqueza e complexidade das outras línguas, inclusive das orais. Em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais-Libras foi reconhecida como a língua da comunidade surda em nosso país, por meio da Lei nº 10.436, ficando conhecida, nacionalmente,

⁴ O conceito de raça utilizado neste trabalho se contrapõe a uma visão liberal e naturalista, portanto biológica, e caminha em direção à raça como uma perspectiva de processo social, categorização social, ou seja, onde a raça é estudada em seu viés identitário e cultural.

⁵ A perspectiva clínica de surdez em momento algum é utilizada neste trabalho, o objetivo é se concentrar nas comunidades surdas e em seu viés emocional, pedagógico, cultural e social.

como a Lei de Libras. Tal reconhecimento serviu de refrigério para esta comunidade que vinha lutando historicamente pela garantia de seus direitos.

Em dezembro de 2005, a lei de Libras foi regulamentada, ampliando os direitos das pessoas surdas por meio do Decreto nº 5626/05. Neste decreto, a Libras e a cultura surda são reconhecidas e valorizadas. Logo, uma educação bilíngue é afirmada. Assim, a Libras passa a ser considerada a primeira língua da comunidade surda e a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua. Aspectos sobre a formação e atuação do(a) professor(a) de Libras e do(a) tradutor(a) e intérprete de Libras foram detalhados e, a garantia de acessibilidade na comunicação nos órgãos públicos e empresas concessionárias de serviços públicos, foram destacados.

No entanto, vale ressaltar que grande parte do que trata o referido decreto não tem sido implementado ou tem sido realizado de forma parcial.

Recentemente a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) da qual o Brasil é signatário, trata da inclusão das pessoas com deficiências e altas habilidades/superdotação. Esta recomendação tem sido concretizada no Brasil por meio da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e tem gerado muitas polêmicas sobre a inserção de alunos(as) surdos(as) nas escolas públicas regulares, organizadas por um currículo ouvinte, com tendência universalista, sem profissionais com fluência na Língua Brasileira de Sinais e sem ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, conforme previsto pelo Decreto.

É importante destacar os avanços que a comunidade surda vem obtendo nas últimas décadas, resultando em maior inserção nos direitos humanos por meio de políticas linguísticas, culturais e sociais, contrariamente a um viés clínico, reabilitador, deficientista da surdez. Porém, esta inserção nem sempre vem acompanhada de um desenvolvimento qualitativo e igualitário com relação à diversidade multicultural.

Mesmo que muitos surdos rejeitem o rótulo de incapazes, a maioria das pessoas ouvintes vêem sua diferença através das lentes da incapacidade, e não através das lentes da diversidade cultural e linguística. Através das lentes da incapacidade, a comunidade dos surdos é vista como uma entidade formada de pessoas que não podem ouvir. Outras dimensões da diferença, mesmo quando salientes como **raça ou gênero** são secundárias à diferença da surdez. (GARCIA, 1999, p. 152, grifo nosso)

Nessa direção as políticas públicas costumeiramente tratam as pessoas surdas como pertencentes a um grupo homogêneo, com necessidades idênticas. As identidades sociais que envolvem as questões de classe, raça, cor, etnia, gênero, religião, língua, idade, orientação sexual, entre outros, tem sido substituída por um discurso universalista, voltado especificamente para a deficiência, desconsiderando aspectos fundamentais na formação dos sujeitos e de suas comunidades.

Dessa forma, os direitos das pessoas surdas ficam aprisionados apenas no viés da deficiência, deixando de lado experiências importantes para estes sujeitos, comprometendo assim o acesso a âmbitos inclusive já garantidos em outras áreas, como por exemplo, no que se refere aos avanços relacionados às situações que envolvem as questões raciais.

A luta das pessoas negras vem se pautando na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada na França/Paris em 10 de dezembro de 1948 e na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial – CERD, em 1965. Estes constituem importantes documentos internacionais que tratam dos direitos humanos em geral e da não discriminação racial. Além disso, tornaram-se o ponto de partida no enfrentamento das desigualdades raciais no mundo, ocasionando modificações nas mais diversas esferas sociais, políticas e econômicas no que dizem respeito ao povo negro, isto é, trazem em seu bojo discussões favoráveis à construção e reconstrução de políticas públicas que assegurem os direitos das diversas comunidades negras.

No entanto, o debate das relações raciais dentro da comunidade surda ainda é muito incipiente. A justificativa dos(as) que se opõem a essa ideia, é que pensam que toda essa discussão poderá acarretar mais fragmentação ao mundo dos(as) surdos(as), já tão apartados do mundo ouvinte. E que serão mais facilmente desenvolvidas políticas para surdos(as) do que para negros(as), sendo estes últimos alvos mais frequentes de ataques xenofóbicos do que os(as) surdos(as). Nesse sentido, preferem permanecer indiferentes ao assunto por medo de serem prejudicados por elas.

Humphries (1993) descreve a dificuldade de discutir a **raça, etnia** e outras dimensões da diferença da comunidade dos surdos. Essa ainda está lutando para ser reconhecida como uma comunidade bilíngüe e bicultural (...). Portanto, não é de se surpreender que os surdos multiculturais,

aqueles que são negros, latinos gays, etc, são muitas vezes ignorados. (GARCIA, 1999, p.153, grifo nosso).

Sendo assim, dentro da comunidade surda encontram-se outros grupos que além de sofrerem preconceitos e discriminações semelhantes aos(as) demais surdos(as), como por exemplo, no que diz respeito ao acesso às informações na sua língua, obstáculos em uma educação oralista, imposições de modelos ouvintistas, deparam-se com situações de estigma, preconceito e discriminação por terem a cor da pele diferente dos(as) demais surdos(as). É o caso dos surdos e surdas negras. “*O isolamento e a falta de solidariedade dentro da comunidade dos surdos cria mais dificuldades para os **surdos de cor** que vivem em mundos múltiplos.*” (GARCIA, 1999, p.153, grifo nosso).

A discussão a respeito da situação dos(as) surdos(as) negros(as) tem sido levantada nos Estados Unidos por meio de estudos pontuais no âmbito do multiculturalismo, que demonstram a necessidade dessa temática ser melhor aprofundada em razão de sua invisibilidade.

Um (...) fator que promove a **cegueira à cor** na comunidade dos surdos é uma visão comum de que a identidade dos surdos deve ser a identidade *primária* ou a *única* identidade a ser abraçada. A identidade raramente é vista em sua complexidade e multiplicidade. (GARCIA, 1999, p. 155, grifo nosso).

Ainda conforme os estudos realizados por Garcia (1999) nos Estados Unidos, por lá é muito comum que surdos(as) brancos(as) questionem os(as) surdos(as) negros(as) a respeito de quais das suas condições é prioritária em suas vidas: “O que você é primeiro? Você primeiro é surdo? Ou você é negro primeiro e depois surdo?” (GARCIA, 1999, p. 155).

De acordo com esta autora, os(as) surdos(as) afro-americanos(as) costumeiramente respondem que são surdos(as) e negros(as):

Eles não podem negar a sua cor ou sua surdez porque ambas estão sempre com eles. Eles lembram aos outros que a surdez é invisível até que você comece a se comunicar – usando os sinais com outros, ou escrevendo ou tentando falar com aqueles que não conhecem a língua de sinais. Entretanto, a cor da pele é saliente. Todos a vêem, mesmo aqueles que fingem não perceber, serem cegos à cor. As pessoas vêem um homem negro descendo a rua, não um homem surdo e reagem primeiro à cor da pele não à surdez. (GARCIA, 1999, p.155).

A partir de relatos orais ficamos sabendo que em uma noite do ano de 2008 em São Luís-MA, um jovem surdo negro voltava da casa de sua namorada, quando

um carro policial o abordou. Deram um comando de voz para que ele parasse, mas o mesmo não ouviu e continuou andando, foi então submetido a uma abordagem violenta, sendo inclusive preso. No dia seguinte quando a família o encontrou, os guardas justificaram que tudo aconteceu porque ele lhes pareceu suspeito, mas já que era surdo o libertaram logo em seguida. O que se evidencia nesse caso é que a atitude dos policiais foi racista em relação à cor desta pessoa e paternalista no que diz respeito à surdez.

Voltando às perguntas feitas pelos(as) surdos(as) brancos(as) aos surdos(as) negros(as), Garcia (1999) diz que são no mínimo ofensivas, pois pressionam os(as) surdos(as) negros(as) a escolherem uma ou outra coisa, ao mesmo tempo em que testa a sua fidelidade aos preceitos da comunidade surda, pois nos EUA os(as) surdos(as) negros(as) organizaram um forte movimento em prol de seus direitos, fundando, inclusive associações específicas de surdos(as) negros(as):

As pessoas **surdas de cor** nos Estados Unidos fundaram várias organizações que existem fora da Associação Nacional dos Surdos (NAD). A National Black Deaf Advocates foi estabelecida em 1982 em Washington, DC para tratar das necessidades dos **surdos negros** porque sentiu-se que a NAD não estava respondendo às suas necessidades. A NAD, fundada em 1880, não admitia membros negros até 1965. (GARCIA, 1999, p. 156, grifo nosso).

Todo esse estudo leva a autora a concluir que a hegemonia da raça branca penetra até mesmo na comunidade surda e contribui sobremaneira para a invisibilidade da comunidade surda negra, resultando na marginalização deste grupo tanto na comunidade surda quanto na escola, pois, as especificidades advindas do fato de além de surdos(as) serem negros(as), são ignoradas.

1.1 Estudo das relações raciais

Entre o século XV e o século XIX, milhões de africanos e africanas foram sequestrados(as) e trazidos(as) escravizados(as) para as Américas, constituindo-se na maior imigração transoceânica de pessoas cativas até aquela época. Dentre os diversos grupos forçados a migrar para o Brasil, destacamos os bantos e sudaneses. No grupo dos bantos, encontravam-se os povos oriundos das regiões localizadas no que denominamos atualmente como Congo, Angola e Moçambique.

Enquanto que no grupo dos sudaneses, encontravam-se os povos originários da África Ocidental, região conhecida hoje como Nigéria, Benin e Togo.

Esta ação é compreendida por alguns autores, tais como HALL (2003) e BABBA (2003), como a diáspora africana, contrapondo-se ao discurso colonizador/racista de autores como Sílvio Romero (1851-1914), Nina Rodrigues (1862 – 1906), Euclides da Cunha (1866 – 1909) e Artur Ramos (1903-1949).

A memória coletiva dessa diáspora, com frequência é contada a partir de discursos dominantes impregnados por relações de poder, negociação e recriação. Uma prática da qual não nos libertamos totalmente, uma vez que a exclusão dos negros(as) se construiu sobre a negação de seus direitos e a imposição de um modelo excludente, racista e xenofóbico.

É inegável que o processo de escravidão imposto às pessoas negras por mais de “quinhentos” anos no Brasil, desencadeou a mais profunda desigualdade racial entre negros(as) e brancos(as) em praticamente todas as esferas sociais brasileiras. E que esta forma de opressão social está fundamentada em uma visão de discriminação racial contra negros e negras. Esse contexto de discriminação racial provocou dois tipos de cidadania no Brasil: a branca e a negra.

Se analisarmos os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro desagregado por cor/raça perceberemos uma grande diferença:

Em 2000 o Brasil ocupava o 74º lugar no ranking da ONU. No entanto, analisando separadamente as informações de pretos, pardos e brancos sobre renda, educação e esperança de vida ao nascer, o IDH nacional dos pretos e pardos despencaria para 108º posição, enquanto dos brancos subiria para 48º posição. Ou seja, o IDH nos indica que há dois países no Brasil, quando nós desagregamos por cor/raça a população brasileira. No Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo. (SANTOS, 2005, p.13).

É impossível não verificarmos uma diferença alarmante entre os dados, quando destacamos o aspecto cor ou raça. Analisar o Brasil e não percebermos as consequências de um processo dizimador de escravidão impostas às pessoas negras é, no mínimo, omitir uma faceta importante do nosso processo de colonização: a utilização de povos classificados e hierarquizados como inferiores, para justificar a mão de obra escrava.

A repercussão das atrocidades e privações impostas às pessoas negras escravizadas e aos seus descendentes é vergonhosa, atingindo tanto o campo psicológico, educacional, cultural quanto o social. Sabe-se que a cor da pessoa escravizada era determinante na definição de seu papel social. Preto e escravo eram praticamente sinônimos.

Após a abolição da escravatura, o assunto da cor precisava ser atrelada a outro fator: o biológico. O termo negro passou a ser incorporado nos estudos e a ser relacionado à inferioridade a partir da concepção racista branca.

Além da herança da desigualdade social e econômica recebida pelas pessoas negras pós-escravidão, faz-se necessário ressaltar as questões psicológicas de baixa autoestima, autoconceito e identidade que foram transmitidas pelos traumas de terem sido consideradas inferiores e escravizadas.

É evidente que as pessoas negras resistiram à opressão e conseguiram construir outro percurso, no entanto saber que muitos dos seus ficaram para trás, provoca marcas indeléveis. Além do mais, a violência sofrida estava para sempre registrada em suas histórias.

Uma das primeiras mostras de dificuldade de lidar com a diferença racial no Brasil veio quando se quis exterminar as pessoas negras pela *Ideologia do branqueamento*, por meio de construções teóricas doutrinárias, que previam para o futuro deste país a eliminação da cor negra, em busca de uma identidade nacional apoiada na concepção de mestiçagem, em fins do século XIX e início do século XX.

Nesse período as teorias raciais se apresentaram como teorias explicativas do Brasil, tendo como destaque autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, considerados como precursores das Ciências Sociais no Brasil. Estas teorias adquiriram um caráter racista ao debater a questão da problemática da identidade nacional por meio de um viés colonizador.

Na História da Literatura Brasileira, Sílvio Romero apontou teorias que contribuiriam para a superação do pensamento romântico, tais como: Positivismo, Darwinismo e Evolucionismo. Que, influenciaram as teorias raciais. Os três métodos apontados pelo Positivismo – o teológico, o metafísico e o positivo – guardam uma

correlação bastante evidente com pressupostos da teoria evolucionista. As teorias raciais tentavam encontrar umnexo entre as diferentes sociedades, por meio da explicação evolucionista que compreendia as coisas sempre do primitivo para o complexo, ou seja, tentava explicar a história dos povos por meio das leis naturais.

Ao lado do evolucionismo social, duas outras teorias vão se utilizar das máximas do evolucionismo. A primeira era o Determinismo Geográfico, que acreditava que o que estabelecia a potencialidade de uma civilização seria o meio geográfico. Assim, os ventos, as montanhas, o frio, as intempéries condicionavam os destinos de uma civilização.

No livro de Buckle, escrito em 1845, chamado *História da Civilização Inglesa* foi dedicado oito páginas ao Brasil, que influenciaram decisivamente os autores da época. Nesse livro, Buckle concluiu que no Brasil a natureza era tão grande, tão espantosa, tão monumental, que não sobriaria espaço para o homem. Este seria literalmente expulso por ela. Apesar de Sílvia Romero se opor às interpretações de Buckle não se opôs aos exemplos e nem à teoria racista.

Por outro lado, a grande voga nesse momento era o Determinismo Racial. O pressuposto do Determinismo Racial é o princípio do racismo.

No entanto, no contexto brasileiro, essas teorias evolucionistas tiveram que ser adaptadas. Ao considerar que o Brasil era inferior em relação aos países europeus, uma questão é colocada para os autores brasileiros: “Como explicar o atraso brasileiro?”.

O que se observa é que, fortemente influenciado pelo discurso evolucionista, essas teorias tentam explicar o homem e a cultura. Dessa forma, o Brasil é pensado em uma perspectiva de futuro, isto é, algo que ainda poderá ser, mas que não é. Nesse sentido, entendem “o Brasil como o país do futuro”.

A argumentação climatológica, que se traduzia enquanto uma visão pessimista do Brasil, onde a natureza sobredeterminava o homem e onde as categorias de conhecimento raça/meio tornaram-se o terreno epistemológico, influenciaram os estudos e pensamento da época. A tese ambiental explicava os

fenômenos econômicos e políticos, ou seja, o meio ambiente era o fator determinante de nossa condição.

Nessa perspectiva, o Brasil é colocado como espaço da miscigenação, ou seja, fusão das três raças (branco, negro, índio). No entanto, o branco é colocado como raça superior, supremacia racial do mundo branco, enquanto que o negro e o índio são vistos como entraves ao processo civilizatório.

De acordo com Ortiz (1985, p.20), Nina Rodrigues elenca algumas máximas do determinismo racial, onde as diferentes facetas do preconceito encontram-se caracterizadas:

- as raças superiores se diferenciam das inferiores;
- no contato interracial e na concorrência social vence a raça superior;
- a história se caracteriza por um aperfeiçoamento lento e gradual da atividade psíquica, moral e intelectual.

Nina Rodrigues acreditava que a partir de características exteriores – como a cor, o tamanho do cérebro, o tipo de cabelo – poder-se-ia chegar a conclusões sobre aspectos morais das diferentes raças. Desta visão, derivaram práticas racistas e concepções preconceituosas sobre toda uma geração de pessoas negras. Entre as quais, destaca-se uma prática de intervenção denominada eugenia. Termo criado pelo primo de Charles Darwin, Francis Galton, que quer dizer, “boa geração”. A ideia era estimular certas uniões e impedir outras, estimular certos indivíduos e isolar outros, a favor de uma suposta “limpeza” da raça.

Sendo assim, no Brasil, ocorreu uma “transvaloração de valores”, isto é, o que era considerado negativo passou a ser visto como positivo e até estimulado. A mestiçagem que era considerada um ponto ruim passa a ser ponto de equilíbrio para o Brasil, a solução encontrada, como explícito anteriormente. Ressurge assim como uma possibilidade de identidade nacional. Respaldados pela concepção de que a mestiçagem moral e étnica possibilita a “aclimatação” da civilização europeia nos trópicos, o Brasil é apontado como possibilidade de futuro. Assim, é construída a positividade da mestiçagem da cultura brasileira. O mestiço aparece como positividade, como identidade nacional: unicidade nacional.

Nesta perspectiva, o mestiço (cruzamento de duas raças desiguais), é responsabilizado pela transmissão biológica de defeitos e taras, tais como, a apatia, o desequilíbrio, a inconsistência e a imprevidência. Por outro lado, no contexto das pesquisas científicas, começa-se a acreditar que a mestiçagem poderia ser um “caminho” em busca de uma sociedade branqueada, a sociedade almejada, a sociedade do futuro. Ou seja, a mestiçagem passou a ser vista como promotora de um processo de branqueamento da sociedade brasileira, o que possibilitaria uma evolução social.

Essas concepções persistiram até 1914, quando se dá o início da Primeira Guerra Mundial e ocorre uma quebra de paradigma, trazendo a questão do nacionalismo para o primeiro plano e as teorias raciais e ambientais perdem sua validade argumentativa. As relações sociais, assim, passam a ser explicadas por meio do mito e ideologia da democracia racial. O mito da miscigenação democrática.

Em suma, essas teorias tentavam explicar o que era entendido como “atraso brasileiro” a partir das ideias evolucionistas e apontavam a possibilidade de construção de uma nação branqueada. Contraditoriamente, momento em que essas teorias raciológicas entram em declínio na Europa, elas se apresentam como hegemônicas no Brasil. O que ocorre no Brasil é uma ascensão do paradigma do evolucionismo social.

Na realidade, o que observamos é que até a abolição, o(a) negro(a) não existia enquanto cidadão, nem mesmo no plano literário. Com a escravidão, o(a) negro(a) não era parte da preocupação nacional, somente com a abolição da escravatura e suas consequências é que o(a) negro(a) é integrado ao debate das questões nacionais. Nesse momento, afirmou-se que o Brasil é um produto da mestiçagem de três raças: a branca, a negra, a índia. E se construiu a fábula, o mito e a ideologia das três raças para explicar a origem do moderno estado brasileiro.

Os mitos tornam-se imutáveis, eternos, se adequam ao tipo de sociedade que são produzidos, tornando difícil entender sua origem. O mito das três raças data do momento em que a sociedade brasileira passa de uma sociedade escravista, para uma sociedade capitalista, de uma organização monárquica para republicana e que busca resolver o problema da mão de obra buscando a imigração europeia. Então, é nesse período de transição que as teorias raciológicas surgem a fim de interpretar a realidade. A fábula é escrita para exemplificar uma moral no final, que, por sua vez, organiza e dá sentido à fábula. (ORTIZ, 1985, p.38)

Aparentemente, poderia se pensar que essa concepção estaria englobando os(as) negros(as), mas na verdade, o que se estava pretendendo com essa explicação, era colocar o branqueamento como meta e o negro(a), considerado como raça inferior, seria assimilado pela raça considerada superior, ou seja, a branca. “No Brasil, o branqueamento é freqüentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”. (BENTO, 2002, p.25)

Dessa forma mascara-se o que está por trás desta atitude e tira-se o branco do foco, como se o único desencadeador dessa ação seja o fato de que o(a) negro(a) gostaria de ser como o branco, considerado raça superior. “Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro”. (BENTO, 2002, p.25)

E esse argumento é o que se encontra nos fundamentos das práticas racistas e xenofóbicas contra o povo negro e que está evidenciado nos subtextos das políticas públicas, inclusive dos processos educacionais. Com isso, aspectos da construção da identidade negra, da autoestima e autoconceito das crianças na escola, ficam fortemente abalados por essa ideologia, contribuindo assim para uma visão negativa da condição de ser negro(a).

Essas crianças abandonam sua tradição cultural ou étnica e se vêem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada para ser bem-sucedidas e ter acesso ao grande desejo de “subir na vida” e alcançar assim o objetivo desejado ou mais próximo do desejado. Este fenômeno é caracterizado como uma busca da descolonização por meio da imitação do comportamento branco tido como dominante. (ROSSATO & GESSER, 2001, p. 22).

No Brasil a discriminação racial antes mais camuflada, após a luta em favor das políticas afirmativas, torna-se mais visível. De acordo com o Datafolha, 89% dos brasileiros concordam que a sociedade é racista e somente 10% admitem ser, eles mesmos, racistas. É o racismo à brasileira, do racista sem identificação. “Ao discutir sobre o racismo, elas esperam abordar uma opressão que “está lá” na sociedade, e não algo que as envolva diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte”. (BENTO, 2002, p.148).

De acordo com Guimarães (2008), grande parte da invisibilidade do preconceito racial no Brasil deve-se ao fato de que as relações raciais no Brasil eram estudadas (anos 30) a partir de um prisma americano, utilizando-se categorias que não se aplicavam ao contexto do Brasil. Assim, havia corrente de pensamento que negava a existência de preconceito racial no Brasil, como a de Robert Park, Donald Pierson, Marvin Harris, entre outros, atribuindo ao preconceito de cor ou ao preconceito de classe a causa das relações desiguais. O preconceito racial poderia ser entendido apenas como ações isoladas de determinadas pessoas e não uma ação coletiva.

Nesse sentido, estudiosos do preconceito racial no Brasil, como Costa Pinto e Florestan Fernandes, começam a mostrar como este se constituía. Para eles, o preconceito racial se manifestava no Brasil apenas nas camadas altas e médias, como remanescência da classe senhorial. Ou seja, de acordo com eles, o preconceito e a discriminação racial estavam atrelados no Brasil aos privilégios de classe.

Em 1947, os sociólogos Roger Bastide e Florestan Fernandes foram convidados a investigar a situação do(da) negro(a) em São Paulo, pela revista *Anhembi*. Percebe-se, então, como a partir desse estudo, Florestan Fernandes modifica sua leitura das relações raciais. No mesmo período, chegou ao Brasil o antropólogo Alfred Métraux, da UNESCO, com esse mesmo objetivo, e do esforço conjunto foi publicado em 1955 o *Inquérito sobre as relações raciais entre negros e brancos na cidade de São Paulo*.

Esta pesquisa contou com a participação de pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), intelectuais e lideranças negras, além de uma comissão feminina que trataria dos assuntos referentes à mulher e à criança.

Deste estudo, compreendeu-se, sinteticamente, que a posição ocupada pelos(as) negros(as) na sociedade derivava fortemente dos preconceitos arraigados na mesma; que a modificação na forma de pensar, por exemplo, o futuro das pessoas negras, relacionava-se com a reestruturação da vida urbana; as manifestações do preconceito passaram a ser mais sutis e encobertas; os mestiços eram melhor vistos na sociedade, pois encontravam-se mais próximos do(a)

branco(a); para os(as) negros(as) continuavam reservadas as vagas na construção civil, nas atividades braçais e domésticas.

Outro estudioso importante nessa área é o Hasenbalg (1979) que, com seu livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, acrescenta à discussão a importância da luta dos movimentos sociais e a tese de que os não-brancos estão expostos a uma série de desvantagens cumulativas. Este estudo, sendo fruto de seu doutorado nos Estados Unidos, torna internacionalmente conhecido a temática racial no Brasil sob outra perspectiva.

Traça, assim, a relação entre raça e escravidão, retomando as pesquisas anteriores realizadas no Brasil sobre o tema e busca entender a situação social da pessoa negra e suas expectativas para o futuro. Acrescenta, ainda, uma dimensão política ao estudo, ressaltando a forma como a questão racial está atrelada ao contexto internacional e depende da mobilização dos grupos racialmente subordinados e políticas raciais.

Em 1981, Roberto da Matta procura explicar a sociedade brasileira, a partir da compreensão do racismo e da fábula das três raças. De acordo com o autor, o racismo à brasileira encontra-se sustentado na representação do cadinho de raças, que se fortaleceu historicamente, permeando a visão popular, dos pesquisadores, intelectuais, políticos, entre outros. Essa compreensão de que o povo brasileiro é formado por três raças e a mestiçagem soaria como a redenção deste povo, seria uma forma presente de racismo. Assim, o branqueamento surge como uma solução harmônica das três raças.

Dessa forma, Da Matta alerta que se encontram construídas as bases do racismo à brasileira. E que a segregação destas pessoas é substituída pela patronagem, intimidade e consideração. O mestiço e o mulato passam a ser o foco e a saída, apesar da superioridade branca. Assim, o sincretismo e a síntese impediriam o conflito, o confronto, a luta aberta. Para este autor, o racismo à brasileira é significativo até hoje.

“A sociedade brasileira guardaria traços de sociedade hierárquica e desigual, que os ideais individualistas e liberais não teriam conseguido reverter. Em sociedades desse tipo seria difícil falar em discriminação, uma vez que a própria sociedade se organiza desigualmente”. (GUIMARÃES, 2008, p.61)

Aprofundando o debate a respeito das relações raciais no Brasil e corroborando com a ideia de que a noção de democracia racial não passa de uma idealização cujo efeito paralisa as estratégias de enfrentamento do racismo, Nelson do Valle Silva e Carlos A. Hasenbalg questionam em seu livro *Relações raciais no Brasil contemporâneo (1992)*, como tem sido tratado o problema das relações e das desigualdades raciais nas ciências sociais, o que se tem sobre as desigualdades raciais no Brasil e o que se pode fazer para diminuí-las.

Conforme estes estudos, até 1950 as relações raciais no Brasil eram explicadas pela ideologia da democracia racial e o preconceito contra o(a) negro(a) era visto como consequência da classe onde o mesmo estava inserido, isto é, a sua baixa inserção socioeconômica. Porém, os autores citados anteriormente, discordam dessa tese e afirmam que o racismo serve aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante.

De acordo com os mesmos, foi somente na década de 70 que a raça passou a ser tratada como um esquema classificatório e um princípio de seleção racial. Partindo dessa perspectiva, propõe que a raça ou a filiação racial deve ser tratada como uma variável ou critério que tem um peso fundamental na estrutura das relações sociais.

1.1.1 - A resistência negra ao sistema escravista

As pessoas escravizadas resistiram de diversas formas ao sistema escravista e continuam a resistir, mesmo depois do contexto pós-abolição e atualmente, a fim de diminuir as desigualdades raciais impostas por relações excludentes em diferentes momentos da história do nosso país.

No período em que o sistema escravista imperava, as pessoas escravizadas criaram várias estratégias de resistência, desde o confronto direto até a criação de modos de sobrevivência que os ajudassem a enfrentar a violência e a opressão a que estavam submetidos. Além do contexto desrespeitoso, essas pessoas sofriam violência simbólica e física, péssimas condições de trabalho, separação de seus familiares, proibição de realização de cultos e festas próprios de sua cultura, entre outros.

Tudo isso fez com que essas pessoas se manifestassem contra o sistema escravista e criassem formas de enfrentamento a esse modelo. Entre essas, podemos destacar as fugas, as revoltas e as negociações, obediência e fidelidade ao senhor e até mesmo o processo de carta de alforria.

As cartas de alforria eram alcançadas por meio da compra pela pessoa escravizada de sua liberdade. Para que este sonho se concretizasse, além de solicitarem empréstimos ou receberem doação, contavam com a ajuda de várias pessoas, entre familiares e amigos, a fim de que seu sonho se realizasse. “É possível lembrar que o casamento podia ser considerado uma possibilidade palpável para a obtenção da alforria”. (MATTOS, 2011, P.123).

Outra forma de resistência organizada pelas pessoas escravizadas era o cultivo de roças próprias. De acordo com algumas fontes (MATTOS, 2011; IOKOI, 1997), essas pessoas tinham o direito, previsto em legislação, de um dia livre para cuidarem de suas plantações em lotes de terra fornecidos pelos proprietários. Logo, a pessoa escravizada era responsável por sua própria subsistência. Além disso, os proprietários acreditavam que assim, estariam menos propensos a fugirem, pois o cultivo das roças mantê-los-ia ocupados, mesmo em seu tempo livre.

Os estudos a esse respeito destacam que o fato de terem esse dia livre não alterava em nada o contexto violento peculiar ao sistema escravista. Ou seja, mesmo a roça representando esse momento de autonomia, pois as pessoas escravizadas podiam até mesmo negociar suas mercadorias, não significava estar livre da opressão social imposta pelo modelo escravista.

É evidente, porém, que ter a sua própria roça poderia contribuir para um melhoramento nas condições de vida e de trabalho, e muitos deles utilizavam esses lugares como espaços de negociação. Mas, quando isto não ocorria de fato, o enfrentamento direto era inevitável, fugiam, organizavam revoltas, quilombos e até mesmo cometiam crimes. A maior parte dos crimes consistia em assassinato e lesões corporais contra os senhores ou seus familiares. Outros crimes, como furtos, roubos e estelionatos, também ocorriam. É evidente que os senhores estavam apoiados por uma legislação, como o Código Criminal de 1830, que:

“... previa a pena de no máximo cinquenta açoites aos escravos que cometessem crimes. No entanto, algumas vezes, a medida não era

cumprida e os cativos acabavam recebendo até mais de trezentas chicotadas. A pena para aqueles que cometiam crimes mais graves contra o proprietário ou a sua família era a de galés perpétua (sentença de trabalhos forçados) ou de morte”.

A prática desses crimes aumentou bastante a partir da terceira década do século XIX, principalmente nas regiões produtoras de café. Todo esse confronto ampliou ainda mais o acirramento entre senhores e pessoas escravizadas, além da intensidade do ritmo de trabalho e das repressões sofridas por estas pessoas.

Um modo bastante conhecido de resistência, mas pouco aprofundado, são as fugas realizadas pelas pessoas escravizadas. Elas podiam ocorrer individualmente ou em grupos. Quando uma pessoa escravizada decidia fugir sozinho, quase sempre contava com o apoio de amigos(as) ou outra pessoa escravizada que já tinha passado por aquela situação, hospedando-o ou incentivando na criação de estratégias de enfrentamento do sistema. Quando um grupo fugia, e eram bem sucedidos nesse objetivo, geralmente formavam quilombos.

Quando os proprietários percebiam alguma movimentação no sentido das fugas, tentava impedi-las com opressão ou negociação, a fim de evitar prejuízos para a produção ou até mesmo para o controle da propriedade.

Além do exposto anteriormente, algumas pessoas escravizadas acabaram cometendo o suicídio como forma de resistência ao sistema escravista. A maioria destes suicídios dava-se por afogamento, que de acordo com alguns autores, apresentava um significado muito importante para alguns povos africanos:

Em algumas línguas – kikongo, kimbundo e umbundú – da região Centro-Ocidental, o mar, chamado de *kalunga*, representava a separação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Além disso, a cor branca significava justamente a morte, porque os espíritos eram brancos e os homens pretos. Por isso, quando os africanos foram escravizados e transportados para a terra dos brancos, isto é, a América, achavam que estavam indo para o mundo dos mortos. Dessa maneira, realizando o caminho inverso, atravessando o mar ou um rio, eles voltariam para a África e encontrariam o mundo dos vivos, dos seus descendentes e renasceriam. (MATTOS, 2011, p.131).

Vale destacar ainda as revoltas como importante forma de combate ao sistema escravista. Diante do clima hostil que se instalara nas relações entre senhores e pessoas escravizadas, as revoltas apareciam, cada vez mais, como possibilidade de libertação dessas pessoas. Este clima favoreceu negociações entre

senhores e pessoas escravizadas, mas não impediu que estes últimos vissem nas revoltas, uma saída para o sistema opressivo da escravidão.

Como exemplos dessas revoltas, destacamos a Balaiada e o Levante dos Malês. A Balaiada foi um movimento que se estendeu até 1841, atingindo a província do Maranhão e uma parte da província do Piauí e envolveu cerca de 11.000 rebeldes. Um de seus maiores líderes, Manuel dos Anjos Ferreira, o Balaio, organizou o movimento, que alcançou grandes proporções, contra as medidas repressivas do governo. Neste movimento, a presença massiva de pessoas escravizadas e homens de cor, como era denominado na época, aumentou a preocupação dos proprietários de terra.

Em julho de 1839, tomaram a cidade de Caxias e o medo de invasão da capital, São Luís, mobilizou os setores dominantes, desencadeando a união de setores antes tidos como opostos, tais como, liberais e conservadores. “A força dos balaios chegou a ditar condições para o governo da província” (IOKOI, 1997, p.90).

De acordo com pesquisas, esses movimentos provocaram abalos no sistema escravista, o que possibilitou a mobilização parcial de pessoas escravizadas. A Balaiada foi derrotada em 1841 e um de seus líderes, D. Cosme foi preso e seu grupo aniquilado. As pessoas negras que foram capturadas vivas foram presas em São Luís e ficaram aguardando a reclamação de seus senhores. “D. Cosme foi processado e enforcado como bandido e assassino”. (IOKOI, 1997, p.92).

Da mesma forma, a Revolta organizada pelos malês, na Bahia, em 1835, teve grande repercussão. Com a participação de um grande número de pessoas escravizadas muçulmanas, denominadas malês, costumavam se reunir em suas próprias residências para seus ritos religiosos. Um fato chamou atenção, uma mulher escrava, chamada Emerenciana foi presa e recebeu quatrocentos açoites por ter participado do levante, distribuindo anel malês aos revoltosos. “O objetivo da revolta era libertar os africanos da escravidão. Para tanto, apesar da revolta ser organizada pelos malês, houve também a participação de outros grupos, sobretudo aqueles que se juntaram no momento da luta nas ruas.” (MATTOS, 2011, p.135).

Apesar da importância desse movimento, no final alguns africanos sofreram pena de morte e outros foram açoitados publicamente. Muitos foram deportados

para a África e outros ainda revendidos para outras regiões do Brasil. Com relação à liderança do movimento, destaca-se Manuel Calafate, que foi morto em combate e Licutan, que foi condenado a seiscentos açoites.

Outra importante forma de resistência organizada pelas pessoas escravizadas foi a organização de quilombos, que se constituíram enquanto espaços onde pessoas negras fugidas do sistema escravista, viviam em comunidades, onde seus aspectos culturais africanos podiam ser cultivados e não oprimidos e o trabalho agrícola servia como meio de subsistência.

Vale ressaltar que, nesses espaços, outras pessoas, membros de outros grupos, como indígenas, comerciantes ou pequenos agricultores, formavam alianças com as pessoas líderes dessas comunidades. Espalhadas em diversas regiões do Brasil especialmente no Maranhão, Tocantins, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, os quilombos ou mocambos, aumentavam continuamente. Ainda assim, tiveram de enfrentar as repressões ou opressões dos proprietários, que por meio dos capitães do mato, buscavam os fugitivos a fim de capturá-los, ou ainda por meio de ações governamentais, como expedições militares e leis mais severas.

O mais conhecido foi o Quilombo dos Palmares, que era composto, principalmente por africanos oriundos da região centro-ocidental. Localizava-se na Zona da Mata, 70 km do litoral alagoano. Nesse quilombo havia uma arquitetura organizacional bastante complexa, com residências e locais de trabalho. O mesmo era composto por diversas aldeias e cada aldeia tinha um chefe. No centro dessa organização, encontrava-se uma comunidade principal, onde ficava o líder do quilombo.

Desde 1612, os portugueses organizavam-se para destruir este quilombo. Ganga Zumba, líder do quilombo no período compreendido entre 1645 e 1678, tentou fazer um acordo de paz com o então governador de Pernambuco, garantindo a posse da terra em Cucaú e a liberdade dos quilombolas. Porém, nem todos os habitantes do Quilombo de Palmares concordaram com este acordo e um conflito estava lançado. Ganga Zumba foi assassinado por Zumbi e outros opositores: “O acordo não foi cumprido pelo governo e os quilombolas que se dirigiam para Cucaú

foram reescravizados. Zumbi, então, tornou-se o novo líder de Palmares”. (MATTOS, 2011, p.144).

O Quilombo dos Palmares foi destruído em 1694 por uma expedição militar comandada por Domingos Jorge Velho, onde diversos quilombolas foram mortos e muitos revendidos para outras capitâneas. Apesar de conseguir fugir, Zumbi foi preso no dia 20 de novembro de 1695, sendo decapitado e sua cabeça exposta ao público.

Em suma, as pessoas negras escravizadas enfrentaram de diversas formas o sistema escravista, desde a prática de crimes, organização de revoltas, fugas e estruturação de quilombos.

1.1.2 Formas de resistência negra contemporâneas

Após o período da abolição, as pessoas negras passaram por momentos de grandes crises econômicas e simbólicas, o que lhes obrigou, como até hoje, a continuar encontrando formas de resistência a um sistema opressor e dominante, que encontra outras formas também de se manifestar.

Para a elite brasileira, o negro, por conta do seu ‘caráter bárbaro’ e ‘estado de selvageria’, era um empecilho à formação de uma nação, pretendida o mais próximo possível da civilização. Portanto, o negro deveria ser excluído da sociedade brasileira, sendo proibida a sua entrada no país. O ideal da evolução étnica brasileira seria a pureza da raça branca. Por isso, concomitantemente à eliminação do negro, a imigração europeia foi incentivada com o intuito de promover o branqueamento da população. (MATTOS, 2011, p. 186).

Dessa forma, desde 1902 iniciam-se os movimentos sociais em favor das pessoas negras na cidade de São Paulo. Porém, de acordo com Iokoi (1997), essas organizações foram praticamente destruídas, devido ao golpe de Estado que desestruturou não só os movimentos sociais negros, mas todos os outros movimentos sociais.

Os movimentos sociais negros se organizavam em torno de duas questões centrais: o lazer (bailes, festas e competições esportivas) e a conscientização da situação social do negro na realidade. Em outras palavras, espaços onde pudessem ter lazer e discutir aspectos de sua luta, longe do preconceito e da discriminação.

Dessa forma, essas pessoas buscavam trabalhar a autoimagem das pessoas negras, a valorização da cultura e história afro-brasileira, a denúncia do

racismo e seu enfrentamento, como por exemplo, atuação contra as injustiças, assim como, maior inserção educacional e união das comunidades negras.

A imprensa alternativa foi uma das formas de resistência negra que operaram nesse contexto. É o caso do *O Clarim da Alvorada*, entre 1924 e 1932 e *A Voz da Raça*, publicado entre 1932 e 1937. Estes jornais e outros, criados pelos próprios negros, divulgavam a história e cultura negra e serviam como espaços de denúncia em casos de preconceito racial. Além disso, resgatava os heróis negros e os acontecimentos mais significativos para essas pessoas.

Outra resistência organizada nesse contexto foi a criação de associações, que segundo Iokoi (2006), foram em mais de cem. Assim, no período compreendido entre 1902 e 1932, diversas associações em prol da melhoria da situação social dos negros, foram criadas.

Essas associações tinham diversos objetivos, entre eles, destacava-se a organização de bailes, concursos, homenagens a personalidades, esportes, entre outros. Muitas lideranças negras questionavam essa ênfase e reclamavam da necessidade de um movimento que servisse para a melhoria da situação social da pessoa negra.

Destacamos a Frente Negra Brasileira, como uma das associações mais importantes desse período. Seu principal objetivo era a integração absoluta e completa do(a) negro(a) na vida brasileira, principalmente por meio da educação. Era muito bem vista no contexto social devido ao trabalho que realizava. Enfrentava o preconceito racial ativamente, não só por meio de seus projetos, mas também devido suas atitudes diretas diante de casos levados ao seu conhecimento.

Em 1936, a Frente Negra Brasileira desejou se transformar em um partido político, o que levantou uma série de polêmicas a respeito. Enquanto uns achavam que precisavam de lideranças fortes na política, a fim de lutar contra o preconceito racial, outros temiam o desfacelamento do movimento. No entanto, mais uma vez, um golpe de Estado interditiou este sonho, comandado pelo Presidente Getúlio Vargas, que: “(...) extinguiu partidos, instaurou a censura e proibiu a maioria das associações e entidades políticas”. (IOKOI, 1997, p. 157).

Vale destacar, porém que apesar das restrições, algumas associações e imprensa voltadas para a situação social da pessoa negra, continuaram atuando em um ritmo menor. “Em 1938, três eventos foram significativos: o Congresso Afro-Campineiro, a Associação dos Brasileiros de Cor e a União Nacional dos Homens de Cor. Em 1941, fundou-se a Associação José do Patrocínio, no Rio de Janeiro”. (IOKOI, 1997, p.165).

Além disso, consideramos de suma importância, o Teatro Experimental Negro (TEN), organizado por Abdias do Nascimento em 1944, que tinha por objetivo resgatar e valorizar a cultura negro-africana brasileira. Esse teatro perdurou por mais de 20 anos e nesse período contribuiu, por meio do teatro e da educação, para uma maior inserção da pessoa negra no contexto social.

Como resultado desse trabalho, foi organizada uma *Declaração de Princípios* do Comitê Democrático Afro-Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1945, e foi organizada a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em 1946, que buscavam a criminalização do preconceito de cor e medidas concretas de efetivação, assim como, a contemplação na Constituição da pluralidade racial no Brasil e de suas especificidades, como no caso das pessoas negras que desejavam a ascensão social por meio da educação e da propriedade.

Em 1950, ocorreu o 1º Congresso do Negro Brasileiro, onde as duas formas recorrentes de pensar as relações raciais no Brasil se manifestaram: de um lado a crença na democracia racial, portanto, enfatizavam as questões acadêmicas e de outro, a defesa pela legitimação das especificidades das questões sociais que envolviam as pessoas negras.

Destacamos ainda a fundação da Associação Cultural do Negro, em São Paulo, responsável pela edição dos *Cadernos de Cultura Negra*: “(...) espaço privilegiado de valorização da literatura (...) tinha como objetivo reencontrar as raízes da cultura negra” (IOKOI, 1997, p.166).

Porém, com o golpe militar de 1964, mais uma vez os movimentos sociais tiveram que recuar. No entanto, em 1970, houve uma nova articulação do movimento negro em busca da democratização de nossa sociedade. “Em 1970, surgem duas organizações, o Grupo de Profissionais Liberais e Universitários

Negros (GETEPLUN) e o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), desenvolvendo atividades teatrais e ligas às artes em geral” (IOKOI, 1997, p.167).

Em 1977, no Estado de São Paulo, ocorreram manifestações de revolta pelo assassinato do estudante Robson S. Luz e pela discriminação sofrida por quatro jovens atletas no Clube Regatas Tietê. Nos rastros dessas denúncias surge o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que, em Assembléia Nacional do MNU, aprova um documento que reconhece o Dia Nacional de Consciência Negra, 20 de novembro, em celebração e memória do herói negro Zumbi dos Palmares, e não mais o 13 de maio como data de referência ao Movimento Negro.

Em 1984, surge, em São Paulo, um dos primeiros órgãos dentro do aparelho do Estado para cuidar das questões relacionadas à discriminação racial: o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN). Criado por ação política dos(das) negros(as) foi o marco inicial de uma nova forma de atuação no combate ao racismo no Brasil.

Em 1988, ano do centenário da abolição da escravatura, membros de várias comunidades rurais negras fizeram extraordinárias reivindicações legais quanto ao direito a terra, conquistando espaço na promulgação da Constituição Federal ao assegurar três artigos reconhecendo a contribuição dos “grupos negros” ao patrimônio cultural, garantindo seus direitos culturais e dando direito à terra aos remanescentes de quilombos.

É importante ressaltar as histórias heroicas de resistência, os quilombolas da era do sistema escravista no Brasil. Atualmente no Brasil encontram-se vilarejos habitados por afro-brasileiros, os quais são referidos tradicionalmente como comunidades negras rurais ou terra de preto. O que estas comunidades de diversas origens têm em comum, fora sua “negritude”, é uma resistência de longas décadas, em território que exploram sem subdivisões e sem escritura oficial. Essa resistência tem se constituído de várias formas incluindo a expansão para outras áreas anteriormente marginais, como estratégias de sobrevivência.

Com o crescimento dos movimentos sociais em favor dos direitos das pessoas negras, diversos avanços legislativos no que tange às relações raciais afloraram, é o caso da lei nº 7.716/89, que define os crimes oriundos de práticas

apoiadas em preconceito racial e de cor, assim como, a lei nº 9459/97 que determina que a injúria seja compreendida como crime de racismo, enquadrando legalmente atos de discriminação racial no Brasil e a lei nº 4.370/98, que prevê cotas para artistas negros na publicidade. Além de diversos Projetos de Leis, desencadeados pela luta e apoio de pesquisadores, políticos, ong's e dos diversos movimentos sociais autônomos espalhados no país.

Também ocorre a criação de diversos órgãos federal, estaduais e municipais, voltados para a questão, podemos exemplificar citando a Fundação dos Palmares, a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania do Governo do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra de Belo Horizonte, entre outras.

É importante destacar outro marco da luta do povo negro no Brasil: a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 20 de novembro de 1995, época em que completava-se 300 anos da morte deste líder negro. A marcha ocorreu na Esplanada dos Ministérios e se dirigiu até o presidente da República, que recebeu representantes do movimento, que lhe entregaram um documento contendo reivindicações da população negra com relação às questões de terra, trabalho, educação, saúde e meios de comunicação.

Ao mesmo tempo em que atuavam contra a discriminação racial e lutavam para ocupar mais espaços na sociedade brasileira, os negros preservavam a sua cultura através de manifestações como as congadas, maracatus, tambor de crioula, afoxés e blocos afros, do samba e do movimento hip-hop. (MATTOS, 2011, p.192).

Em outras palavras, a luta e a resistência do povo negro encontrava-se sustentada também pelas manifestações artístico-culturais que ocorrem na sociedade em geral e em especial no interior das ong's e demais movimentos sociais autônomos, como as casas religiosas, por exemplo.

Após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, no período de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001, algumas ações visando à retificação do mal ocasionado pelo sistema escravista e práticas racistas no Brasil, adquiriram mais força ainda.

Sob a pressão dos movimentos negros, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros(as) eram discriminados(as). De qualquer maneira, segundo o professor José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia da UnB, quatro anos depois da realização da Conferência não se via, ainda, nenhuma ação concreta por parte do governo, no sentido de implementar algum tipo de ação afirmativa para negros(as) na sociedade brasileira.

Somente em setembro de 2000 e, em atendimento à Resolução 2000/14, da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (CNUDH), o governo brasileiro volta a manifestar-se oficial e publicamente sobre as relações raciais brasileiras. O então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, por meio do decreto, de 08 de setembro de 2000, criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

Esse comitê organizou diversas Pré-conferências temáticas Regionais, em vários estados brasileiros, a fim de discutir aspectos relevantes para o Brasil, na agenda da Conferência Mundial contra o Racismo, que constituíram a base tema para a estruturação da Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, que se realizou no período de 06 a 08/07/2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), gerando o importante documento “Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância – Carta do Rio”.

Além disso, a imprensa brasileira, especialmente a escrita, passou a divulgar mais informações sobre a questão racial brasileira, no ano de 2001, retroalimentando a inclusão do tema racial na agenda política nacional.

Assim, o tema racial no Brasil foi finalmente colocado como ponto de pauta dos candidatos a presidente da república no Brasil. O candidato Luiz Inácio Lula da Silva apresentou propostas de combate ao racismo e de inclusão de negros(as) nas áreas de prestígio, poder e mando, por meio de ações afirmativas, dentre as quais consta a implementação de cotas para pessoas negras ingressarem nas universidades públicas brasileiras.

1.2 - Estudos Surdos

A palavra *surdo* deriva do grego *kofó*, que se referia a coisas no sentido da falta, deficiência, vazio, ineficácia, enquanto que *mudo* origina-se também do grego *eneós*, que expressa a qualidade de fealdade, vazio, privado de cor. É neste sentido que foi utilizado por Platão e Aristóteles. Além desses significados, este termo foi usado no sentido de obtusidade, estupidez e deficiência física.

Os cuidados e admiração pela beleza e pelo corpo na Roma Antiga e em Atenas fizeram com que, durante muito tempo, os recém-nascidos que apresentavam algum tipo de deficiência física visível, fossem sacrificados. Esta atitude era assegurada inclusive por meio dos textos legais como o **De jure Pátrio** em que se afirmava que quando uma criança nascia deformada, o pai devia sacrificá-la em seguida. No caso de Esparta, o sacrifício das crianças não estava ligado à beleza, mas à configuração bélica da cidade.

Também foi encontrado durante as escavações nas ruínas de Cartago romano, um epitáfio que revela o voto de um casal de pais ao deus Amon. Prometiam sacrificar o seu filho surdo, assim que recebessem a alegria de ter um filho são. Seu desejo foi satisfeito e a criança surda sacrificada. No epitáfio o surdo é chamado *progenie maledetta*, que quer dizer, “descendência maldita”. Este fato encontra-se registrado nas atas de um Congresso, celebrado em Roma, em 1962, conforme Skliar (1997, p.17).

Na Grécia, alguns filósofos defendiam a ideia de que o pensamento só podia se expressar por meio da palavra articulada e que a capacidade de falar resultava de um instinto, não necessariamente de uma aprendizagem. Essa ideia atravessou os tempos, influenciando os mais diversos lugares e concepções. As consequências desse tipo de compreensão resultaram, durante muito tempo, desastrosas ao surdo.

O sofista e orador siciliano Gorgias (500-391 a.C., aproximadamente) escreveu uma apologia ao logos; segundo a tradição grega a palavra ocupa um lugar de privilégio entre as potências da vida humana: a palavra, afirma, é uma grande dominadora que, com um pequeno e invisível membro, a língua, sabe cumprir coisas diviníssimas: pode fazer cessar o temor; aliviar a dor; produzir a alegria e acrescentar a compaixão (MÜLLER *apud* SKLIAR, 1997, p.18).

Gorgias concluiu que a força da palavra é comparável à força das medicinas, já que, como as medicinas, as palavras eliminam certas enfermidades. É nesse

sentido que a palavra/logos vai se firmando enquanto condição imprescindível para tornar-se humano ou ser tratado enquanto tal.

É possível encontrar no primeiro livro das histórias de Heródoto (490-430 a.C.), um episódio que demarca bem a posição a respeito da surdez. Trata-se da história de um dos filhos de Creso, que apesar das tentativas de cura a que foi submetido, continuou mudo. Creso teve um sonho que lhe revelou a desgraça que estava para abater-se sobre ele: O sonho lhe anunciava a morte de seu outro filho, a quem cercou de todas as precauções, porque: *“Tu és meu único filho, já que o outro arruinado no ouvido, é como se não o tivesse”* (SKLIAR, 1997, p.18).

No que diz respeito ao **De hereditatibus et tutelis**, os surdos eram classificados no mesmo grupo que as pessoas com deficiência mental, o que lhes trazia como consequência inúmeras privações de aspecto jurídico.

Com o **Corpus Juris Civilis** de Justiniano no ano de 565, o tema dos surdos é apontada em **Del postulare**: quando as partes litigiosas compareciam ante o juiz deviam estar necessariamente em condições de expor o caso, ou pessoalmente ou através de um advogado. “Postular significa expor em juízo, diante de quem preside a jurisdição, o próprio desejo ou o do amigo, ou bem contradizer o desejo do outro” (KRÜEGER *apud* SKLIAR, 1997, p.20). O pretor, para manter seu decoro, distinguia três categorias de pessoas: as que não podem postular de nenhum modo, as que podem fazê-lo só por si mesmas e, por último, as que podem postular para si mesmas e para outras.

Dentro da primeira categoria estavam incluídos, entre outros, os surdos. “Es interesante notar que bien diversa era la suerte de los ciegos, incluidos en la categoria de los que pueden postular por sí mismos⁶” (SKLIAR, 1997, p.20).

Mais uma vez, fica evidente que o valor atribuído à fala é o componente principal desse desenrolar de fatos que tendem a excluir os surdos(as).

As restrições civis e religiosas impostas aos surdos acompanharam toda a Idade Média e, em alguns casos, até hoje. Naquela época foram impedidos de receber herança, celebrar missa e casar, com exceção dos casos em que recebiam um favor papal.

⁶ É interessante notar que bem diferente era a sorte dos cegos, incluídos na categoria dos que podem postular por si mesmo. TRADUÇÃO LIVRE.

No século XVIII, os filósofos Etienne Bonnot de Condilac e Denis Diderot se interessam pela surdez e tentam explicar a relação entre a expressão do pensamento e a origem da linguagem humana.

Em 1751, Diderot publica um livro *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*, onde parte da comparação entre o surdo e um povo estrangeiro, cuja língua é ignorada, “um homem que, impedido de usar sons articulados, procurasse exprimir-se por meio de gestos” (DIDEROT *apud* SKLIAR, 1998, p.34).

Para ele, os gestos seriam uma alternativa em face do surdo não poder utilizar uma língua, segundo ele verdadeira, uma língua oral.

Enquanto isso, Condilac, baseado no Sensualismo, dá uma explicação evolucionista para a linguagem e o pensamento: [...] a humanidade teria desenvolvido o raciocínio e as habilidades linguísticas desde uma forma simples, baseada nos sentidos e percepções sensoriais, movida pela necessidade (fome, proteção, ajuda mútua, etc.) progredindo numa forma espiral, interdependente (FISCHER *apud* SKLIAR, 1998, p.35).

Dessa forma, se há uma evolução da língua a partir dos sentidos e em direção à abstração, Condilac (1715-1780) acredita que os sinais utilizados pelos surdos se constituem como um marco inferior na escala evolucionista das línguas. Ou seja, considerando que eles encontram-se apoiados no corpo, nas mãos e que não atingiram o topo, isto é, a mente.

Este argumento vai servir de referência para diversas atuações na direção dos surdos(as), trazendo assim a possibilidade de se corrigir os surdos(as), quer dizer, ensiná-lo a falar oralmente para que possam ser considerados seres evoluídos. Ao mesmo tempo em que ao final do século XVIII, proíbem a utilização da língua de sinais, na época conhecida como comunicação gestual. Prioriza-se assim, mais uma vez, a sanção disciplinadora.

Estas atitudes caracterizam-se pela ação sobre o corpo do outro, com a intenção de modificá-lo através de um poder dominador. Foucault chamou este tipo de poder, “de poder disciplinar”.

Para atuar, as disciplinas sustentam-se em torno de um discurso, de saberes e poderes. Por isso, fabricam os aparelhos de correção.

As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, o da regra “natural”, quer dizer da norma; definirão um código que não será o da lei,

mas o da normalização; referir-se-ão ao horizonte teórico do domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico. (FOUCAULT, 2004, p.189).

Estes discursos são difundidos pelas diversas instituições que atuam em seu favor, os chamados agentes. Entre os quais, destacam-se as instituições, as associações, os grupos religiosos e, até, os congressos.

Assim estes corpos passam a ser fiscalizados, observados, relatados, medidos, em suma, controlados. O objetivo é que se tornem dóceis e úteis. Foucault diz que mais úteis do que dóceis.

Em 1822, Itard inicia na França, um estudo sobre doenças do ouvido, inaugurando o que se denominou como medicina otológica. Segundo Grémion *apud* SKLIAR, (1998, p.36), eram feitas inúmeras experimentações com humanos, que ficavam cobertos de bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas. Assim também chamou grande atenção e causou muita polêmica, as pesquisas desenvolvidas pelo Dr. Blancher, expostas no *Tratado filosófico e médico da Surdo-mudez*, em 1853, devido à extravagância de seus métodos: abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos (DIDEROT *apud* SKLIAR, 1998, p.36).

Para Foucault (1987, p.170) o exame é uma combinação das técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. Servindo assim, para classificar e sancionar, objetivando alcançar um padrão homogêneo a partir do ajustamento/adestramento dos desvios, onde cada indivíduo “um caso que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc.”

Dessa forma, o exame controla e normaliza. Para tanto, se apresenta enquanto um ritual, onde o poder de olhar o outro e defini-lo torna-se essencial.

Como resultado o exame traz o documentário, isto é, um detalhamento escrito sobre o outro, que tem o poder de ser oficial, uma espécie de dossiê. Sua vida vira um arquivo, disponível para estudos, consultas e determinações sobre a vida do outro. É o que Foucault denominou poder de escrita, que faz parte do arcabouço da sociedade disciplinar.

Dessa forma, desencadeiam-se os diversos diagnósticos da surdez e se indica os caminhos da correção, reabilitação e normalização do indivíduo. Essas práticas se concretizam inicialmente com as ações da medicina e da religião, posteriormente pela psicologia, pela pedagogia e pela fonoaudiologia.

Assim as concepções oralistas foram se firmando. Nesse período, estava em alta a divulgação dos “milagres” oralistas, fazer o surdo falar passou a ser o mérito dos profissionais. O(a) surdo(a) falante era o resultado das mais modernas tecnologias objetivando sua recuperação completa. Nesse contexto na Itália, estavam sendo divulgados os primeiros estudos sobre linguística comparada, fonética e o nascimento da foniatria.

Nesse sentido, vários congressos foram organizados, objetivando garantir essa homogeneização de concepções. Entre eles, podemos citar o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana de 1872, o I Congresso de Professores Italianos de Surdos de 1873 e o Congresso de Milão de 1880.

O Congresso de Milão foi o mais famoso de todos, reuniu no período de 6 a 11 de setembro de 1880, aproximadamente 200 pessoas, oriundas de diferentes países da Europa (Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia) e da América (Estados Unidos e Canadá), interessadas na educação dos surdos(as).

Com uma vasta programação a respeito de diversos aspectos a serem discutidos e definidos sobre a educação de surdos(as), o Congresso se deteve na polêmica discussão sobre a questão da língua a ser utilizada na metodologia de ensino, destacando-se a defesa do método oralista.

Entre as resoluções do Congresso, destaca-se o seguinte argumento:

Considerando a indubitável superioridade da palavra sobre os gestos para restituir ao surdo-mudo a sociedade e dar-lhe um mais perfeito conhecimento da língua, o Congresso declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos [...] (SKLIAR, 1997, p.48).

Dessa forma, o Congresso de Milão tornou-se o marco oficial da intransigência sobre a língua do outro, e a unificação seu objetivo primeiro. É o resultado de um conjunto de concepções políticas, linguísticas e religiosas. É o contexto da unidade nacional, logo o da unidade linguística, sobreposição da razão e do valor da confissão. Todo esse arcabouço propiciou a imposição da língua oral como língua dos surdos(as).

Esta atitude comprova o que Bourdieu (1970) esclarece a respeito da Autoridade Pedagógica atribuída a uma Ação Pedagógica, ou seja, só se conserva à medida em que é mandatária dos grupos ou classe dos quais ela impõe o arbitrário cultural, em outras palavras, quando lhe é outorgado o direito de exercer a violência simbólica.

Os resultados do Congresso de Milão e da adoção do método oral na educação de surdos(as) são sintetizados por Skliar, (1997, p.52) da seguinte forma:

La transformación de las instituciones escolares en clínicas de la palabra pura; Reemplazo de estrategias pedagógicas por estrategias clínico-terapéuticas; Desplazamiento, discriminación, represión y expulsión de los sordos adultos fuera del ámbito de la escuela; No existe datos de la participación de personas sordas em el debate cultural y científico desde el Congreso de Milán hasta la década del '60 de nuestro siglo.⁷

É nesse sentido, que os Congressos assumem um poder arbitrário de imposição, no dizer de Bourdieu (1970), pois se encontram salvaguardados pelo argumento da ressocialização do surdo(a). Constitui-se assim, enquanto uma Autoridade Pedagógica, legitimada pelo direito de impor uma força, que se encontra dissimulada.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 1970, p.19).

Logicamente, a ação dos ouvintes sobre os surdos(as) se estrutura como uma violência simbólica, pois encontram-se em suas bases, relações de força, que impõem e inculcam um arbitrário cultural dominante conforme um modo também arbitrário de imposição e de educação.

A exclusividade no uso da língua oral e a consequente proibição da língua de sinais retratam as bases das relações de poder/saber que havia e há entre surdo(as) e ouvintes.

Baseado nesse contexto constrói-se toda uma tecnologia em torno de seus corpos, visando a sua reabilitação e controle. São técnicas de treinamento e práticas ortopédicas, conjuntamente, com uma aparelhagem que visa reabilitar o surdo, fazê-lo falar, curá-lo. Nesse novo referencial, surgem as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios etc.

Dessa forma, o corpo da pessoa surda passa a ser alvo dos mais diversos constrangimentos e especulações médicas, reforçadas pelo poder institucional.

⁷ As transformações das instituições escolares em clínicas da palavra pura; Substituição de estratégias pedagógicas por estratégias clínico-terapêuticas; Deslocamento, discriminação, repressão e expulsão dos surdos adultos fora do âmbito da escola; Não existem dados da participação de pessoas surdas no debate cultural e científico desde o Congresso de Milão até a década de 60 de nosso século. TRADUÇÃO LIVRE.

Falar torna-se o centro referencial da normalidade. Ouvir é a regra. Criam estes pressupostos para que logo em seguida se descaracterize os surdos(as) como normais. A maioria dos trabalhos, tanto da área médica quanto da pedagógica, parte do que falta aos surdos(as), a seu déficit auditivo, para logo em seguida normatizá-lo, ou sendo mais específico, oralizá-lo.

O(a) surdo(a) se constitui assim no âmbito da falta, do déficit, da deficiência, desencadeando diversas nomenclaturas marcadas pelo aspecto da inferioridade: louco, débil mental, surdo-mudo, mudinho, deficiente auditivo, entre outras.

Dessa forma, a norma passa a ser ouvir. Criamos a categoria da normalidade para podermos distinguir o que não se enquadra nela. Está estabelecida, assim, a oposição ouvinte/surdo.

[...] em uma sociedade como a nossa, mas, no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 1999, p.179).

Essas relações vão se estabelecer através de múltiplas formas de dominação na sociedade. Foucault alerta que o poder é algo que jamais poderá ser dividido, mas, aquilo que circula, ou seja, que só funciona de forma encadeada, em rede, passa entre os indivíduos, define-os, classifica-os, regulariza-os.

Daí, essa lógica em torno dos(as) surdos(as), representando a surdez enquanto uma perda, uma tristeza, um silêncio. Essas ideias servem de suporte para o conjunto de técnicas que se traduzem pela obsessão em fazê-los falar e a consequente proibição de usar a língua de sinais. Daí as absurdas atividades, exercícios e castigos em busca de uma suposta oralidade superior a gestualidade.

Assim é que para funcionar e convencer, os mecanismos de controle contam com uma lógica própria, com agentes definidos, que só são o que são a partir de uma conjuntura que os apoia e os constitui. Então, o que importa é esse conjunto de mecanismos de poder, que excluem, vigiam, classificam e medicalizam o outro.

No dia 26 de setembro de 1857 foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), conforme a lei nº 839, primeira escola para surdos do Brasil, sob a manutenção e administração do poder central.

É importante ressaltar que, havia no instituto vagas para alunos em regime de internato e externato, no total de 100 e a anuidade por aluno era 500 réis. Os alunos externos não precisavam pagar. 30 vagas eram reservadas para quem não

pudesse pagar, entre os critérios de escolha estavam: primeiro os desvalidos; em segundo lugar, os filhos de pequenos lavradores que moravam longe da Corte; em terceiro, os filhos de militares; em quarto, os filhos de empregados públicos que tivessem mais de dez anos de serviço. Esta pode significar a primeira ação de cotas registrada no Brasil.

O conhecimento psicológico também foi utilizado para agir sobre as pessoas com deficiência, rotulando, classificando e medindo. Isto é, corroborou com o que já vinha sendo produzido pelas áreas médicas e pedagógicas, porém, com novos instrumentos de disciplina, de controle.

Os(as) surdos(as) brasileiros(as) vão assim também, sendo inseridos pouco a pouco na lógica disciplinar do exame. Essa lógica, para Foucault, está organizada em seriações, classificações, categorias e normas que vão sendo construídas a partir de um discurso normalizador. Um discurso que passa a ser documentado, isto é, escrito, a fim de que o controle possa se dar de maneira mais eficaz.

Conjuntamente com isso, o saber clínico se instaura, descrevendo, interrogando e arquivando nas denominadas anamneses, o indivíduo enquanto objeto de conhecimento e efeito de poder. Então, a partir desse esquadramento do indivíduo, constroem-se técnicas de treinamento, reabilitação, para que o mesmo seja classificado, normalizado.

E essa nova descritibilidade é ainda mais marcada, porquanto é estreito o enquadramento disciplinar: a criança, o doente, o louco, o condenado, se tornarão cada vez mais facilmente a partir do século XVIII e segundo uma via que é a dos mecanismos de disciplina, objeto de descrições individuais e de relatos biográficos (FOUCAULT, 1987, p.159).

Por ser diferente dos demais, precisa submeter-se ao padrão, nesse sentido, consideram os atores sociais como que esquadridados por uma escala evolutiva, que mede tudo, seu corpo, sua língua, sua inteligência, mas sempre referido a um mesmo protótipo de normalidade: o ouvinte.

Os(as) surdos(as) tornam-se, desse modo, objetos de classificações, de esquadridamentos. Paradoxalmente, só são completos, quando não ouvem nada e sua incompletude está diretamente referenciada ao padrão de normalidade, ou seja, ao modelo ouvinte.

A década de 80 foi significativa para os movimentos sociais que lutavam em prol das pessoas com deficiências no Brasil, surgindo em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades

de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM). Em dezembro do mesmo ano foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades de pessoas deficientes.

Também aos poucos, esses movimentos foram integrando-se internacionalmente. O ONEDEF passou a representar a área de deficiência junto ao Disabled People International (DPI) por meio de seu Conselho Latino Americano. Os cegos vincularam-se à União Mundial dos Cegos (UMC) e à União Latino Americana dos Cegos (ULAC); Os surdos pela FENEIS ligaram-se ao World Federation of Deaf (WFD) (CORDE/CVI *apud* JANUZZI, 2004, p.183).

Essa organização das pessoas com deficiência em movimentos retrata uma mudança de paradigma e um deslocamento da pessoa com deficiência da posição de vítima para a de enfrentamento.

Quanto aos(as) surdos(as), um de seus principais instrumentos de resistência são as chamadas Associações de Surdos. No Brasil, temos atualmente 49 associações de surdos. Além disso, contam com 2 confederações desportivas, a brasileira e a sul-americana, 7 Federações Desportivas e 1 Liga Nordestina Desportiva.

Nesses espaços observa-se, de maneira peculiar, a mobilização, valorização e identificação dos grupos, que servem de suporte para a desmobilização da imposição oralista sobre os surdos(as).

1.3 - Questões raciais e Comunidade Surda: delimitação do estudo

Conforme observado anteriormente, tanto na história e construção do Movimento Negro quanto no Movimento Surdo nas relações entre os surdos e ouvintes, a sobreposição de trajetórias das pessoas surdas negras tem ficado ausente da discussão e das políticas públicas.

No entanto, em muitos momentos de opressão vivenciados por um grupo ou outro se observa semelhanças e diferenças na simbologia das atitudes excludentes, preconceituosas e discriminatórias, voltadas para ambos os grupos.

Um primeiro paralelo é possível fazer no que diz respeito ao branqueamento imposto ao grupo de pessoas negras e o ouvintismo⁸ imposto às pessoas surdas. O branqueamento constitui-se por meio de atitudes filosóficas, teóricas e políticas, em que uma rede de poder apresenta a miscigenação como a solução para a temática racial no Brasil. E o ouvintismo, que toma como referência de “normalidade” o modelo ouvinte, contribui sobremaneira para a imposição deste padrão sobre os/as surdos(as), ao mesmo tempo em que diminui a importância de suas especificidades de desenvolvimento.

Harlan Lane (*apud* SKLIAR, 1998, p.21) correlacionou os olhares do colonialismo europeu sobre os **nativos africanos** e os olhares ouvintistas, colonialistas, sobre os/as surdos(as). Que resultou na deslegitimação das línguas estrangeiras e dos dialetos regionais e étnicos, e considerou-se apenas uma língua, a do colonizador.

O Congresso de Milão estava enraizado nas questões de **raça**, inevitavelmente na Antropologia. Assim, as classificações antropológicas do século XVIII para o indivíduo surdo ganham força, definindo a linguagem dos sinais como uma forma de sobrevivência atávica da era primitiva do homem, fazendo com que as resoluções do Congresso parecessem razoáveis e progressistas. Numa era que se pretendia *evolucionista*, os governos desejavam paz social pela marginalização e exclusão das “anormalidades” (MIRZOEFF *apud* SKLIAR, 1998, p.38, grifo nosso).

É a partir de uma ideologia evolucionista, mas também, de práticas sociais preconceituosas, discriminatórias e excludentes que os dois grupos, surdos(as) e negros, são invadidos, esquadrihados, violentados e marginalizados, ao mesmo tempo em que se oferece o modelo branco, ouvinte, masculino, cristão, como padrão de normalidade.

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma seqüência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser **branco**, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar, surdo-mudo, e não ser humano (SKLIAR, 1998, p.21, grifo nosso).

Neste sentido, estas concepções corroboram para o entendimento tanto do sujeito surdo quanto do sujeito negro como indivíduos inferiores, invisibilizados no discurso da **harmonia** entre os grupos e da democracia racial, respectivamente.

⁸ Neologismo criado por Carlos Skliar para se referir à imposição oralista e às práticas clínicas terapêuticas dos ouvintes sobre os surdos.

A crença na inferioridade genética das raças não brancas e na sua incapacidade de ascender à civilização foi contrabalançada por uma crença na seleção natural e social, que, através da mestiçagem, conduziria a um povo branco (pelo menos na aparência) num futuro próximo. (SEYFERTH *apud* HASENBALG, 1979, p.236)

Da mesma forma, as pessoas surdas estiveram submetidas a definições biológicas e critérios de normalidade que contribuíam com a inferiorização deste grupo na comunidade majoritária.

Todo mundo sabe que os surdos-mudos são seres inferiores sob todos os aspectos: só os profissionais da filantropia declaram que eles são homens como os outros. Pois o surdo, semelhante [...] ao homem sem palavra dos tempos pré-históricos, para trás ainda já que ele não escuta, passa entre seus semelhantes [...] sem escutá-los, sem compreendê-los: tudo o que lhe é humano lhe permanece estranho. Eu não vou me deter, neste momento, nas condições determinantes da surdo-mudez, lesões do cérebro, do ouvido interno, etc., hereditárias entre os nascidos surdos, adquiridas entre outros (por causa de meningite, da febre tifóide, de convulsões, etc). Nesses últimos casos, deve haver uma predisposição especial: a hereditariedade disso não há dúvida domina e dirige toda a Biologia. Não se trata de estabelecer uma comparação entre os criminosos e os surdos-mudos, mas com efeito, em todos casos dessa ordem, a degenerescência hereditária é o fator dominante (*Trecho de documento publicado no final do século XIX, em defesa de uma educação oral para surdos* (GRÉMION *apud* SKLIAR, 1997, p.34).

Para serem aceitas, pessoas negras precisavam passar por um processo de branqueamento, omitindo suas características mais singulares, tanto no aspecto físico, quanto no religioso e cultural. “(...) negros e mulatos fazem o melhor possível para parecer mais brancos e procuram com energia dissimular ou desenfaturar suas origens negróides”. (RUOT *apud* HASENBALG, 1979, p. 236).

Na mesma direção, as pessoas surdas necessitavam aprender a língua oral, a língua do branco ouvinte e esquecer completamente a sua, a língua de sinais.

Com toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso, da ciência e da tecnologia, **o surdo que fala, o surdo que escuta**. (SKLIAR, 1998, p.17, grifo nosso).

Toda essa situação traz como comprometimento a construção das identidades raciais e identidades surdas e colaboram para a fixação de um modelo autoritário racista e xenofóbico sobre os grupos que se distanciam do que se considera padrão: o branco, o ouvinte.

O mito da democracia racial brasileira favorece um enfraquecimento político e social da comunidade negra, omitindo facetas fundamentais do regime escravagista no país e a participação do branco(a) nesse contexto.

Da mesma forma, por meio de invenções tecnológicas e discurso clínico reabilitador e curativo a comunidade surda se vê, cotidianamente, invadida e tentada a aderir a um padrão auditivo de mundo, negando a sua singularidade visuo-espacial⁹ e a língua de sinais.

Funda-se assim no Brasil um empenho eugenista de regenerar os diferentes. A eugenia, tal como explicitada anteriormente, era a aplicação de “boas práticas de melhoramento” ao aprimoramento da espécie humana. Em 1865, Francis Galton, destacou o valor da reprodução humana controlada, considerando-a produtora de aperfeiçoamento da espécie, empregando a palavra “eugenia” pela primeira vez em 1883.

Assim, a eugenia ou eugenética, palavra que significa “**raça boa**”, é definida como o conjunto de todos os conhecimentos científicos que concorrem para o melhoramento físico e mental das gerações futuras.

As teorias raciais e as concepções eugênicas teriam lugar especial nessa discussão, ao deslocar para o centro das questões nacionais as peculiaridades da raça brasileira. Mais que isso, seus representantes chegariam a propor estratégias baseadas na **limpeza racial**, tendo em vista o “progresso do homem brasileiro” em suas particularidades físicas, mentais e morais. (MOTA, 2003, p. 39, grifo nosso).

Foi em 1865 que Francis Galton defendeu que as qualidades mentais seriam herdadas, tal como as físicas; mais tarde, em 1869, ele acentuaria a necessidade e a possibilidade do melhoramento das qualidades naturais da espécie humana.

Nesse sentido, os objetivos traçados pela eugenia eram:

Objetivos éticos: exaltação e dignificação da personalidade humana no sentido positivo e melhoria da vida individual e coletiva;

Objetivos estéticos: aprimoramento físico pelo combate às **anomalias**, em sua fealdade.

Objetivos científicos: estudo, observação e experimentação das forças cegas da natureza.

Objetivos raciais: melhorar o estoque de bem-dotados de cada **raça**, evitando variações e degradações pelo heterocruzamento.

Objetivos sociais: resolver o problema da fertilidade, considerando-se a qualidade dos filhos e não a quantidade (MOTA, 2003, p.15).

Naquele contexto, o saber médico já operava e se destacava perante as outras técnicas enquanto uma instância normativa. Portanto, foi muito fácil inserir no planejamento das cidades e das zonas rurais o combate sistêmico das doenças,

⁹ Categoria trabalhada na Dissertação de Mestrado de Educação de Edeilce Aparecida Santos Buzar.

através de uma política da higiene corporal. Atrelado a essa posição, encontravam-se outros conhecimentos, tais como, a estatística, a geografia, a demografia e a história. Assim, o médico teve seus objetivos e poderes ampliados.

Figura 2 – Exame antropométrico na cidade de Vitória-ES: técnica para obter a circunferência craniana.



Fonte: Mota, 2003

A estatística foi ferramenta imprescindível para que a ideologia da eugenia se fortalecesse. Não é de se espantar que a maioria dos primeiros profissionais da estatística eram também profissionais da eugenesia e, entre eles, o mais renomado: Francis Galton.

Aqui fica evidente uma correlação entre as médias estatísticas e o homem médio ideal, a fim de impedir que os desvios da normalidade se avolumem.

A estatística nasceu com a eugenesia porque seu insight mais significativo radica na suspeita de que a população pode ser **normal**. E, se a suspeita é certa, os próximos passos da construção estatístico-eugenésica bem poderiam ser: (a) conceber a população como dividida entre normal e não-normal e (b) criar/determinar um estado de norma nos não-normais, que é, claro, o objetivo da eugenesia; (c) estabelecer rápidos mecanismos de cura, correção, normalização; (d) voltar a definir um status populacional do que é corrigível e daquele que é, então, incorrigível (SKLIAR, 2003, p.181, grifo nosso).

Dessa forma, em 1910 é criado no Brasil, a Inspeção Sanitária Escolar. “Em 1917, o doutor Renato Kehl lança pela imprensa a campanha pró-eugenia que dá origem à Comissão Central Brasileira de Eugenia em 1º de abril de 1931, para estudo e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica” (LOPES *apud* JANUZZI, 2004, p.35).

O conjunto de práticas e discursos advindos dessa postura vincula de forma exaustiva **deficiência e degeneração**.

Em 1917, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, doutor B. Vieira de Mello, publicou *Débeis mentais na escola pública e higiene escolar e pedagogia*. Este texto continha as normas para o funcionamento desse serviço, encarregado de inspeção em todos os estabelecimentos de ensino público e privado, desde o primário, normal, profissional e secundário, tanto na capital quanto no interior (MELLO *apud* JANUZZI, 2004, p.39).

Essa inspeção se dava através da fiscalização de edifícios, salas de aula, saúde de professores, alunos, funcionários, mas também, com a seleção dos considerados anormais, com classificação das deficiências e sua correlata profilaxia. Que poderiam ser a indicação de classes especiais, escolas e orientação aos profissionais que iriam lhes atender. “A instituição Corpo Médico Escolar, vem prestar-nos serviço relevante na seleção dos diversos **deficientes**, tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados todos por diferentes causas” (OLIVEIRA *apud* JANUZZI, 2004, p.40).

Nesse contexto, ocorre uma infiltração grosseira e sutil da medicina na escola, como discurso de controle, classificação ou de justificação de uma atitude racista em relação aos estudantes com deficiência. Pois, é através dessa ação médica que as relações disciplinares e de adestramento adquirem mais força e mais respeito.

E nessa infiltração há uma aliança a ser desvelada: a da pedagogia corretiva com a medicalização ou, se preferível, da hegemonia do modelo de deficiência na Educação Especial. A partir dessa aliança, os esforços pedagógicos devem submeter-se, subordinar-se permanentemente, a uma potencial e quimérica cura das deficiências. O questionamento implícito nessa concepção é o seguinte: **as diferenças se apagam quando acabam as deficiências** (SKLIAR, 2003, p.161, grifo nosso).

Dessa forma, em janeiro de 1934, instalaram-se clínicas de higiene mental nas escolas experimentais, articuladas com a tarefa pedagógica.

O responsável por esse serviço era o médico Arthur Ramos, que realizou pesquisa no período entre 1934 a 1939, com crianças que foram encaminhadas pelos professores e diretores das escolas com suspeita de serem, como entendido naquele contexto, débeis mentais.

Para avaliá-los Arthur Ramos utilizou o “método clínico”, que combinava as observações sobre as crianças, fornecidas pelos profissionais que trabalhavam com elas, e critérios de anormalidade baseados no que ele denominou de

“desajustamentos caracteriológicos”, ou seja, defeitos orgânicos, disfunções glandulares, transtornos neuropsíquicos, entre outros.

Arthur Ramos listou os sintomas relacionados com os chamados desajustamentos caracteriológicos: agressividade, teimosia, homossexualidade, turbulência, medo, timidez, apatia, e dificuldade de aprendizagem. Considerava que estes comportamentos não correspondiam ao padrão escolar e muito menos ao contexto social. Nesse sentido, todas as classificações e catalogações da deficiência passam a ser feitas baseadas nesses estudos.

Assim, por exemplo, em São Paulo esse setor deu origem à Inspeção médico-escolar, com o projeto do Dr. Francisco Sodré, médico, “puericultor e sociólogo”, submetido à Câmara dos Deputados, que em 1911 foi responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esse alunado (MELO *apud* JANUZZI, 2004, p. 33/34)

Um dos diretores do INSM, Prof^o Lacerda afirmou que, o instituto selecionava os alunos a partir de testes de capacidade mental, auditiva e linguística. O que ele considerava bastante importante, pois, além de verificar a inteligência dos alunos, verificava, também, a sua aptidão especial para a linguagem oral.

Figura 03 – Testes de capacidade mental, auditiva e linguística no Instituto de Surdos – Mudos (ISM) - RJ



Fonte: Revista Espaço, 2002

Outra razão importante para as aplicações dos testes, segundo ele, seria a homogeneidade necessária à formação das classes: “Separados os **anormais** em classes homogêneas suaviza-se sobremaneira a tarefa educativa que muito mais difícil e ingrata em relação a estas crianças” (LACERDA *apud* SOARES, 1999, p.58).

Dessa forma, aprofunda-se através de testes e de exames, o controle da descrição, da análise e da comparação. Assim, o indivíduo vai se constituindo como efeito e objeto de saber/poder, sendo classificado.

É nesse sentido que o diretor do INSM defende a necessidade de:

[...] distinguir, ainda no interesse educativo, o surdo-mudo orgânico, verdadeiro, enfermo da audição hereditário ou acidental, cujo desenvolvimento intelectual se aproxima do normal, daquele cuja lesão do aparelho auditivo pré ou pós-natal se encontra associada a outras taras, enfermidades ou degenerescências. (LACERDA *apud* SOARES, 1999, p.58).

Esta se constitui, assim, como uma das primeiras classificações a que são submetidos os surdos brasileiros. Com o final da Segunda Guerra em 1945 e a fundação da UNESCO, tenta-se ocultar as práticas eugênicas e racistas no Brasil sob o discurso conciliador da democracia racial.

Atualmente o grupo dos(as) negros(as) e surdos(as) tem se encontrado com frequência nos movimentos relacionados aos direitos humanos, mas o desconhecimento da história e do sofrimento destes por ambos os grupos ainda traz um certo distanciamento e em algumas vezes inclusive equívocos como lidar com a situação de cada um. A desigualdade e a marginalização sofrida por estes grupos precisam ser discutidas e incorporadas às políticas públicas.

Tanto o Movimento Negro quanto o Movimento Surdo tem servido como pontos de ancoradouro e resistência à opressão vivenciada por estes grupos no cotidiano das relações entre negros(as) e brancos(as) e surdos(as) e ouvintes, desencadeando políticas de não-discriminação racial e não-discriminação de surdos(as).

É o caso da luta por ações afirmativas desencadeada pelos movimentos negros no país e por seus líderes, que encontra também semelhanças na luta por uma escola bilíngue para surdos(as). Pois, as duas enfrentam resistência do lado dos que acreditam que somente ofertando uma proposta universalista, que englobe todos(as), poderemos enfrentar o preconceito e a discriminação em nosso país. As duas lutas servem como exemplos para ambos os grupos: dos negros(as) e dos surdos(as), ressaltando que tanto em um quanto em outro grupo, há especificidades históricas, culturais, políticas, que só quando são consideradas, poderão se contrapor à discursos e práticas hegemônicas a favor do branqueamento e do ouvintismo.

Em outras palavras, sem considerar a história de opressão, discriminação e preconceito vivida e vivenciada pelas pessoas negras, conseqüentemente as faltas de oportunidades e a repercussão dessas atitudes, não poderemos enfrentar de fato o preconceito em nossa sociedade. As políticas de ações afirmativas são uma forma

de amenizar esse distanciamento ocasionado pela discriminação racial em nosso país, portanto, não seremos favoráveis ao desenvolvimento das pessoas negras, se fecharmos os olhos para esta temática.

Da mesma forma, as pessoas surdas tem travado uma discussão político-educacional em favor do direito a estudar em uma escola bilíngue. A atual Política Nacional de Educação Inclusiva para Pessoas com Deficiência continua a ver as pessoas surdas a partir de um patamar adaptativo, onde estas pessoas são vistas como se apresentassem um déficit, um defeito, portanto, elas devem se ajustar à sociedade, à escola regular e no contraturno, receberão um suporte para darem conta do exigido curricularmente, no Atendimento Educacional Especializado.

Porém, todas as experiências educacionais para surdos(as) a partir da língua de sinais e das pesquisas científicas nesse viés, mostram que os mesmos se desenvolvem política, social, linguística e educacionalmente, quando tem suas singularidades visuais valorizadas. Isto é, por meio de uma pedagogia visual, que contemple a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, com professores fluentes nessa língua e conhecedores das especificidades de seus alunos e com essas questões respeitadas e valorizadas no âmbito educacional, em suma, em uma educação bilíngue e bicultural. Ao considerarmos que isto, apartará as pessoas surdas das demais pessoas, estamos desconsiderando, inevitavelmente, o que é de fato ser surdo(a).

Estas ações, desencadeados pelos movimentos sociais, tornam visível o invisível, pois, neste momento, posições exaltadas em favor de um discurso uno, homogêneo, que não adere às particularidades dos diversos grupos, aparecem como defensoras de uma sociedade única, de uma cultura universalista, de uma única língua, etc...

É muito mais difícil lutar contra estes discursos e é preciso estar bem atento aos mesmos, pois geralmente eles surgem de pessoas e instituições, aparentemente ligadas aos movimentos sociais ou aos seus discursos, e não de conservadores distantes da vivência de cada grupo.

É importante ressaltar ainda que o Brasil, tanto nas políticas públicas voltadas para os negros(as) quanto para os surdos(as), tem sido apenas signatário das grandes legislações internacionais, como é o caso da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas e a Convenção da ONU para as pessoas com

deficiência, que são respeitadoras dos direitos destes grupos. No entanto, ressentem-se de uma política pública interna que desencadeie legislações desse nível também.

Ambos os grupos podem beneficiar-se dos estudos e pesquisas nessa área, a fim de promover uma discussão a respeito da condição dos surdos(as) negros(as) e dos negros(as) surdos(as) em seu campo de atuação, invisíveis tanto nos estudos, quanto nos movimentos, sobretudo nas políticas públicas. Precisamos entender que a sobreposição de identidades tratadas na sociedade como inferiores podem acarretar a estas pessoas formas diversas de preconceito e discriminação, trazendo como consequência maior vulnerabilidade aos mesmos e obstáculos para a garantia de seus direitos.

Daí a necessidade de levantarmos o “véu” que esconde essa realidade, a fim de promover o encontro de dois campos que vem crescendo vertiginosamente nas últimas décadas na concretização de seus direitos, porém, que ainda precisam enfrentar as consequências da sobreposição das identidades.

É preciso considerar assim, que a sociedade impõe a esses grupos atitudes e práticas discriminativas e racistas, desencadeando movimentos sociais que se organizam com o objetivo de defender seus direitos sociais, esquecendo as suas singularidades internas. No entanto, atualmente é preciso que se redimensione essa luta, com uma volta para dentro de si, onde se perceba suas próprias especificidades, onde a luta dos movimentos, que inicialmente, necessitou ser geral, passe a lutar também pelos grupos que fazem parte desse movimento: as mulheres, as pessoas com deficiências, as pessoas surdas, entre outros.

Em suma, no primeiro momento foi preciso se criar essa unidade em forma de luta, para que o movimento se organizasse em prol de seus direitos. Atualmente, precisamos considerar que o movimento é composto por diferentes grupos que possuem suas particularidades e que precisam fazer parte da pauta dos mesmos, para que assim os governantes possam respeitar as especificidades desses grupos e construir políticas públicas que considerem as necessidades desses sujeitos.

CAPÍTULO 2 – A interseccionalidade da negritude surda e da surdez da negritude

Como já exposto anteriormente, as questões referentes às subordinações interseccionais enfrentadas por surdos(as) negros(as) não são encontradas nem dentro dos estudos surdos e nem dentro dos estudos étnico-raciais no Brasil. A invisibilidade referente a este tema no nosso país é tão marcante que não encontramos um só artigo, livro ou publicações acadêmicas científicas que tratasse do referido assunto.

A referência mais próxima do que estamos querendo tratar aqui é um artigo publicado na Revista do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (2005), que trata dos *Múltiplos de desigualdades: análise preliminar dos indicadores dos brasileiros portadores de necessidades especiais e sua desagregação pela variável raça/cor*, de Marcelo Paixão. O artigo apresenta uma análise dos indicadores sociais das pessoas consideradas portadoras de necessidades especiais¹⁰, a partir da categoria raça/cor. O autor concentra-se no acesso ao mercado de trabalho e na intensidade de pobreza e indigência. A partir de uma amostra de 10% dos dados do IBGE/2000, o artigo mostra a discrepância entre estes sujeitos e o restante da população, assim como, entre pessoas com necessidades especiais, negras e brancas.

Um dos dados interessantes que o artigo trata é com relação às políticas de ações afirmativas. Pois, de acordo com o autor, há uma aceitação maior por parte da população de medidas de ações afirmativas para as comunidades de pessoas com deficiência do que com relação às ações voltadas para a população afrodescendente.

Para tratar especificamente da situação dos(as) surdos(as) negros(as), utilizaremos as categorias de superinclusão e subinclusão, desenvolvidas nos Estudos sobre a Discriminação Racial relativos ao Gênero, que traz à tona: ... “a discriminação racial contra as mulheres, mas também permite o entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens.” (CRENSHAW, 2002, p.173).

¹⁰ Termo utilizado pelo autor.

Antes de aprofundar a tese, é preciso contextualizar a construção desse entendimento no campo do gênero e da raça.

Nas últimas décadas, ativistas dos direitos humanos têm levantado questionamentos a respeito dos problemas enfrentados pelas mulheres no mundo, especificamente no que diz respeito às singularidades vivenciadas por alguns grupos dentro do conjunto maior de mulheres.

Essas ativistas enfatizam que não obstante aos direitos assegurados na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como na Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulheres, há contextos específicos vivenciados pelas mulheres que contribuem para uma experiência de subordinação e vulnerabilidade, que apenas o universalismo destes importantes documentos não dá conta de entender.

De acordo com Crenshaw (2002, p.172): “Tal universalismo, entretanto, fundamentava-se firmemente nas experiências dos homens” O ativismo feminino tem refutado a compreensão de que os direitos humanos das mulheres devem ser inspirados exatamente nos mesmos voltados para os homens, sem considerar as diferenças advindas do fato de serem mulheres.

Na mesma direção, as questões relacionadas à raça, encontram-se garantidos na Declaração Universal e na Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD). No entanto, da mesma forma já explicitada nas questões referentes a gênero, os direitos relativos a não discriminação racial são tratados a partir de um enfoque universalista, sem considerar as especificidades de alguns grupos de pessoas negras.

A luta das ativistas negras pelos direitos humanos é que seja incorporado o tema relativo ao gênero nas discussões sobre raça e discriminação racial, assim como, a questão racial nas discussões sobre gênero, denunciando uma superinclusão e uma subinclusão quando se trata das especificidades das mulheres negras.

Assim, buscam desenvolver protocolos e análises voltados para o tratamento das dimensões de gênero do racismo, destacando que homens e mulheres vivenciam a situação do racismo e da intolerância de formas diferenciadas.

... é verdadeiro que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são 'diferenças que fazem diferença' na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. (CRENSHAW, 2002, p.173).

O que é colocado é que, essas diferentes identidades acarretam singularidades positivas e negativas à condição feminina. Muitas vezes, as vulnerabilidades e subordinações são aumentadas quando há um cruzamento dessas identidades ou de várias delas. Assim, propõem uma articulação entre os campos racial e de gênero quando se tratar de sobreposição de trajetórias a fim de criar estratégias de enfrentamento e políticas públicas mais equânimes com relação às especificidades dos grupos de mulheres negras.

Inspirado nessa discussão e estudo é que buscaremos articular dois campos supostamente diferentes: raça e surdez. O objetivo é encontrar as vulnerabilidades que envolvem as pessoas surdas negras, quando a subordinação, a invisibilidade e a exclusão ficam subordinadas aos paradigmas da superinclusão e subinclusão.

2.1 - Superinclusão

A categoria 'superinclusão', no contexto da interseccionalidade de gênero e raça, diz respeito a quando um grupo de mulheres sofre vulnerabilidades específicas ou desproporcionais às sofridas pelas outras mulheres, porém, isto é entendido apenas como problema de mulheres.

A superinclusão ocorre na medida em que os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância. (CRENSHAW, 2002, p. 174)

A questão é que esta temática é invisibilizada pela discussão, estudos e políticas públicas em torno das mulheres em geral, deixando aspectos referentes às situações vividas pelas mulheres negras de fora. Este enfoque é denominado como abordagem superinclusiva. "... muitas vezes, a raça ou formas correlatas de

subordinação contribui para aumentar a probabilidade de que certas mulheres, ao invés de outras, estejam sujeitas a tais abusos.” (CRENSHAW, 2002, p. 175).

Da mesma forma, este estudo enfoca a superinclusão da temática relativa aos surdos(as) negros(as), partindo do princípio de que brancos(as) e negros(as) vivenciam a surdez de maneira diferente, mas que esta perspectiva não tem sido contemplada pelos estudos a respeito da condição de surdez.

Acredita-se que o acúmulo de identidades sociais pouco valorizadas na nossa sociedade, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outras, acrescenta ao povo surdo vulnerabilidades maiores do que às vivenciadas pelos surdos(as) em geral.

Nesse sentido é muito significativo o questionamento proposto por Stuart (1992) acerca da necessidade de se constatar se os negros com algum tipo de deficiência sofrem uma dupla opressão ou se, na verdade, vivem uma experiência singular e simultânea de opressão. A estatística realizada por Mindel e Vernon (1972) oferece uma resposta direta a essas questões. Ao investigar a situação de trabalho dos surdos nos Estados Unidos, seus estudos revelaram o fato de que as mulheres surdas e negras representam sempre o percentual mais baixo na escala de ocupação, enquanto que os homens surdos e brancos sempre se situam no quadro superior. (SKLIAR, 1998, p.22)

Esperamos com este trabalho, compreender melhor a singularidade de desenvolvimento social dos surdos(as), a partir do recorte de raça negra, para contribuir com a visibilidade do tema, ao mesmo tempo em que, denunciemos os abusos e a ausência de políticas públicas voltadas para estas particularidades.

Nesse sentido, a abordagem superinclusiva se dá quando questões relativas ao subconjunto de surdos(as) negros(as) são tratadas como se fossem apenas problemas de surdos(as), em uma supergeneralização. Permitindo assim que condições específicas, como a situação do racismo vivenciado por estas pessoas neste caso, seja camuflada e ignorada tanto no meio acadêmico, quanto nas políticas públicas.

O problema é que essa invisibilidade do quesito raça pode contribuir para que o grupo torne-se mais vulnerável ainda a situações de preconceito, discriminação, estigma e racismo, sem esquecer que estas pessoas já sofrem discriminação pelo fato de serem surdas. Assim o entrecruzamento dessas vulnerabilidades, amplifica todas as nuances em questão nas opressões.

Conforme dito anteriormente, em monografia defendida em 2005 na Universidade Federal do Maranhão, dentro do curso de Ciências Sociais, foi possível adentrar nas relações ocorridas dentro da comunidade surda em São Luís e perceber um determinado tipo de interação que pode levantar suposições a respeito da presença de preconceito e racismo dentro dessa comunidade.

Durante nossas inúmeras idas e vindas à Associação de Surdos do Maranhão - ASMA, diversas coisas chamaram-nos a atenção, entre elas, o fato de que, repetidamente, um grupo de surdos(as) ficava do lado de fora, literalmente, das atividades realizadas na instituição. Tanto no espaço da ASMA no bairro do Vinhais quanto no Centro, um grupo sempre ficava do lado de fora. Em dias de festas, mas, também em dias comuns, este grupo continuamente ficava de fora. O mesmo grupo, composto por praticamente as mesmas pessoas, com raríssimas exceções. Um grupo de surdos(as), em sua maioria negros(as), que sinalizavam sem parar e que se plantavam nas proximidades da Associação.

Inicialmente, procurei apenas observar o caso, sem me sentir à vontade para questionar a diretoria da ASMA. À medida que percebi que isso era constante, passei a fazer breves comentários a respeito. No início, reagimos com solidariedade, acreditando que os mesmos não tinham dinheiro para entrar na Associação nos dias de festa, e, por várias vezes, pagamos sua entrada na Associação.

Mas, isso não foi o bastante para desconfigurar a organização espacial que foi possível perceber naquele contexto. Aos poucos, percebemos que não se tratava apenas de uma questão socioeconômica, que é claro contribuía para que esse grupo não estivesse nos mesmos espaços dos demais surdos(as). Ali, havia mais do que isso. E se repetia em outras circunstâncias.

Por exemplo, houve um período em que alguns membros da diretoria da ASMA frequentavam sistematicamente um bar que ficava na Praça da Misericórdia em São Luís-MA e, por diversas vezes, fomos até lá encontrar os(as) nossos(as) amigos(as) surdos(as). Da mesma forma descrita anteriormente, um grupo de surdos(as) ficava nas proximidades, mas não junto com os demais.

Assim, esse grupo se caracterizava por estar espacialmente próximo aos(as) surdos(as) da associação, mas não junto com eles. O interessante é que quando

os(as) surdos(as) que frequentavam a associação mudavam de lugar, não demorava muito tempo para que aquele grupo fosse atrás.

Um dia, resolvi perguntar a uma das lideranças surdas da Associação, que grupo era aquele e ele de forma muito franca, me disse: Essa é a **RALÉ!** Fiquei por vários dias tentando “digerir” o que vira. Minha visão ingênua de que os surdos(as) formavam um grupo homogêneo, começava a desmoronar.

Aos poucos, fui percebendo e confirmando essa resposta que obtive, com vários surdos(as) da associação. O meu desejo de ir até o outro grupo aumentou muito, porém, eu tinha dois impedimentos, um era a demarcação territorial entre aqueles que frequentam a ASMA e os que fazem parte deste grupo. E o outro é o fato de ser casado com Edeilce, na época diretora do CAS/MA, e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras, que representava para eles, uma autoridade.

Como uma liderança local, em quase todos os espaços onde eu estava, ela também estava, o que dificultou um pouco o meu acesso. Mas não impediu de observar que ali se encontrava demarcado dois espaços, dois grupos, os de dentro, e os de fora, os estabelecidos e os outsiders, como afirma Elias¹¹.

Ao pedir que alguns sócios da ASMA definissem o que era **RALÉ**, diziam: “Não é porque são pobres, não. O que define esses grupos como ralé é o fato de serem ignorantes”.

IGNORANTE E RALÉ são signos da língua brasileira de sinais, que se traduzem por serem termos depreciativos. IGNORANTE, curiosamente, é feito com uma mão sobre a outra, sendo que a de baixo, que se encontra fechada, é empurrada levemente pela de cima que também está fechada, mas, tem algo a mais do que a de baixo, um dos dedos encontra-se aberto, levemente dobrado.

¹¹ Em um de seus estudos, Norbet Elias (2000, p.19) verificou ao descrever uma comunidade da periferia urbana da Inglaterra, uma clara divisão, em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, como pessoas de menor valor humano. Considerava que faltava a virtude humana superior, o carisma grupal distintivo, que o grupo dominante atribuía a si mesmo.

Figura 04 – Sinal de Ignorante



Fonte: CAPOVILLA, 2001, p.743.

Enquanto que RALÉ, também feito por duas mãos, uma embaixo, outra em cima, onde a de cima está aberta e serve como parâmetro e a de baixo também aberta, circula em volta de si mesma. Vale ressaltar que, este termo é bastante peculiar à comunidade local, pois, não o encontramos no Dicionário Capovilla (USP), um dos maiores dicionários de Libras do país.

Considerando os limites do meu aprendizado em LIBRAS, fiz esta descrição a partir do que foi possível aos meus olhos verem, e não a partir das descrições que geralmente são feitas junto aos sinais nos dicionários.

De acordo com Elias (2000, p.19): “Veza por outra, podemos observar que os membros dos grupos mais poderosos que outros grupos interdependentes se pensam a si mesmos (se autorepresentam) como humanamente superiores”.

É importante ressaltar que, o grupo denominado RALÉ encontra-se posicionado assim, em relação ao grupo dos surdos(as) que não se identificam como ralé. Foi possível observar no CAS/MA, órgão da Secretaria de Educação, a mesma divisão evidenciada anteriormente, ainda que aparentemente não percebida pelos ouvintes que frequentavam a instituição. Sendo assim, observou-se que a divisão intergrupala apresenta-se como uma característica da comunidade surda, independente do local.

No CAS/MA, os surdos(as) considerados da RALÉ que tentavam frequentá-lo voluntariamente, a menos que iam com algum objetivo determinado, como assistir aula ou falar com um dos coordenadores, o máximo que chegavam era ao corredor

ou para usar um termo nativo, no ponto de encontro do CAS/MA, com pouco acesso aos outros âmbitos da instituição.

No entanto, observou-se mais flexibilidade no CAS/MA com relação à entrada deste grupo do que na ASMA. Talvez pelo fato de que no CAS/MA a interferência dos ouvintes seja mais forte, ao mesmo tempo em que são alheios a estas divisões, pois, devem estar contaminados por um olhar superinclusivo.

Em algumas vezes, foi possível observar no CAS/MA momentos em que algum surdo da “ralé” tentava burlar as “regras”, dirigindo uma pergunta a algum surdo do outro grupo, o qual não obtinha respostas, como se fora invisível. Além disso, de acordo com a explicação de um dos intérpretes que me acompanhava na pesquisa, quando o grupo da “ralé” se aproxima dos locais de importância para o outro grupo, mudam o comportamento e inclusive os sinais, a fim de serem aceitos.

Evidencia-se assim, uma relação de poder, nos termos de Foucault, onde o grupo que não se sente partícipe da “ralé”, constrói uma autoimagem positiva e rotula o outro como inferior.

Assim, os(as) surdos(as) que se consideram melhores, mais capazes, estendem a todos(as) de seu grupo essa característica positiva, que é inversamente retirada daqueles que não a possuem. O mais interessante é observar que o grupo da “ralé”, aceita a rotulação e confirma todas as características já observadas pelo outro grupo.

Em uma das vezes que fui à ASMA, me aproximei de um grupo de rapazes surdos(as) que conversava no intuito de entrevistá-los. Antes que eu explicasse o que queria, um deles deu um pulo e especialmente se colocou fora e proferiu: *Não, eu não faço parte desse grupo!* Expliquei-lhe que gostaria de fazer uma entrevista com eles. Ele retrucou: *Mas, eu não sou RALÉ!* Outro surdo que também estava no grupo percebendo do que se tratava, também disse: *Eu também não sou. Quem é da RALÉ são eles!* Apontando para os outros dois rapazes que restavam no grupo. Que confirmaram: *É verdade, nós somos da RALÉ.*

Perguntei: *Se você não é RALÉ, você é o quê?* Ele respondeu: *Eu faço parte do grupo superior.* Perguntei aos dois rapazes identificados como RALÉ: *Vocês*

concordam? E eles responderam: *Sim, eles são do grupo superior.* Apontando para a presidenta da ASMA, o vice-diretor do CAS/MA e seus amigos(as). Imediatamente, o rapaz que se identificou como grupo superior, aproximou-se deste grupo.

É válido ressaltar que, os dois rapazes considerados como RALÉ naquele momento, ao aceitarem esta denominação, estavam dentro da ASMA, o que me escapou o motivo. Ao entrevistar algumas pessoas, fiquei sabendo que raríssimos casos podem fazer um trânsito entre os dois grupos, dependendo se acontece, por exemplo, de virarem instrutores de Libras ou conseguirem um (a) namorado (a) no grupo considerado superior.

Após entrevistar os rapazes identificados como RALÉ, dirigi-me ao outro grupo e perguntei: *Se aquele grupo é RALÉ vocês são o quê?* Eles responderam: *Nós somos SUPERIORES. Eles são da RALÉ.*

Pedi que descrevessem a RALÉ, disseram: *“Eles usam palavrão, ‘dão dedo’, não tem comportamento, não sabem se vestir e fumam maconha”.*

A forma encontrada pelo grupo, para se manter com o status de *superior*, é evitar qualquer contato social com o grupo da *ralé*, ou seja, os de dentro, não se misturam com os de fora. Daí a minha dificuldade de obter mais acesso ao grupo considerado *ralé*, antes que eu pudesse construir o estudo, eu já havia sido recebido e aceito pelo grupo considerado *superior*.

Aqui em Brasília/DF, já nos deparamos com situações semelhantes às descritas em São Luís/MA, que nos levam a crer que a situação se repete em outros contextos.

Ainda assim, o CAS/MA teve sua importância, porque como lá as “regras” eram mais flexíveis, de vez em quando membros do grupo da “ralé” entravam no cinema ou no espaço de bate-papo.

É importante ressaltar que, os próprios membros do grupo denominado “ralé” aparentemente aceitam essa classificação e quando têm a possibilidade de ascenderem ao grupo “superior”, por meio de emprego ou estudos, adotam as mesmas posturas do grupo “superior” em relação aos que ficaram do outro lado.

Esse mesmo rapaz, que não aceitou ser entrevistado(a) junto com o grupo da *ralé*, já foi durante algum tempo um deles.

Nessa pesquisa também mostramos que, a partir do momento em que uma nova classe foi criada dentro do grupo dos surdos(as), a de Instrutores de LIBRAS, uma nova configuração ocorreu. São contratos para surdos(as) trabalharem ensinando a sua língua em escolas da rede estadual e municipal. Esta nova categoria de pessoas incorporou-se ao grupo dos “superiores”. Em primeiro lugar, porque a maioria dos instrutores fazem parte da diretoria da ASMA ou são sócios, inclusive a própria presidenta da Associação e, em segundo lugar, devido ao status que adquiriram ao ascender à categoria de trabalhadores.

No entanto, alguns instrutores de Libras foram oriundos do grupo considerado *ralé*, visto o CAS/MA fazer um processo seletivo para a escolha de instrutores surdos(as), que utiliza especificamente como critérios o conhecimento em LIBRAS e a habilidade para ensinar.

Dessa forma, o grupo autodenominado superiores é praticamente composto por surdos(as) que fazem parte das instituições, pelos instrutores de Libras e os sócios dessas instituições.

Ao mesmo tempo em que o grupo dos “superiores” reclama porque o grupo da *ralé* não segue seus princípios, impede que este se aproxime, construindo verdadeiras barreiras impeditivas de aproximação. Inclusive foi possível observar que o grupo considerado superior mudava até os sinais para que os considerados da *ralé* não soubessem do que se tratava.

Passar de um grupo para o outro e vice-versa, requer muita coragem e disposição para enfrentar enormes ‘batalhas’ e arriscar-se a sofrer todas as pressões e punições dos grupos fechados.

Essa necessidade de se caracterizar o outro como o grupo da falta, da falha ou inferior, não é um fenômeno específico dos surdos(as), mas se constitui como um fenômeno universal. É muito comum, grupos se protegerem de outro grupo com atitudes que venham a lhe depreciar ou lhe difamar, sempre que se está numa posição considerada superior. Essas relações são típicas de processos sociais onde

grupos supostamente superiores dominam e sentem-se superiores sobre o grupo considerado inferior.

Em suma, ao mesmo tempo em que este tipo de relação protege o grupo em suas características principais, impede com que seja acometido pela invasão de outros.

O nosso olhar na pesquisa de graduação, citada anteriormente, ficou preso à superinclusão, pois se considerava que toda essa problemática estava ligada ao tema da surdez e não se conseguiu enxergar mais a fundo as condições singulares do grupo excluído, a não ser pelo fato de que o grupo considerado *superior* os definia. No entanto, trouxemos aqui os dados utilizados no referido estudo, com o propósito de contribuir com a análise de outros elementos, como a sobreposição de trajetórias no caso de surdos(as) negros(as).

Atualmente, com o olhar mais aberto às questões de interseccionalidade compreendemos que a maioria das pessoas surdas participantes do grupo considerado *inferior*, *ignorante* ou *ralé* na comunidade surda eram negros e negras, além de pobres, gays, lésbicas, usuários de droga, praticantes de furtos, entre outros.

2.2 - Subinclusão

Para compreendermos de forma abrangente a tese da superinclusão, precisamos entender a sua outra face, a subinclusão. Partiremos mais uma vez dos estudos sobre a discriminação racial relativos ao gênero para lançar um olhar sobre a condição social e educacional dos surdos(as) negros no Brasil.

É considerada situação de subinclusão, conforme os estudos neste âmbito, quando um grupo de mulheres possui uma vulnerabilidade, porém que não é percebida como uma questão de gênero, porque não atinge diretamente a maioria das mulheres ou quando dentro do movimento negro mulheres experienciam de forma diferente situações de racismo. Conforme CRENSHAW:

Com freqüência, parece que, se uma condição ou problema é específico das mulheres do grupo étnico ou racial e, por sua natureza, é improvável que venha a atingir aos homens, sua identificação como problema de subordinação racial ou étnica fica comprometida. Nesse caso, a dimensão de gênero de um problema o torna invisível enquanto uma questão de raça ou etnia. O contrário, no entanto, raramente acontece. Em geral, a discriminação racial que atinge mais diretamente os homens é percebida

como parte da categoria das discriminações raciais, mesmo que as mulheres não sejam igualmente afetadas por ela. (2002, p. 175)

Considerando com CRENSHAW (2002) que nas abordagens subinclusivas da discriminação, a *diferença* torna *invisível* um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria *diferença* é *invisível*. Daí a derivação do termo discriminação interseccional.

A partir desse paradigma, entende-se que os surdos(as) negros(as) são afetados, além da condição da surdez, pela questão racial. Dentro do movimento surdo, os surdos(as) negros(as) estão invisíveis em sua condição racial e dentro do movimento negro, a surdez é secundarizada.

Nesse contexto da subinclusão, dentro do movimento negro há ouvintes negros(as) e surdos(as) negros(as), e o que está em evidência é a temática racial. Os surdos(as) negros(as) possuem problemas específicos atrelados à sua condição, inclusive no que diz respeito ao preconceito, racismo e discriminação, que não atingem aos ouvintes negros(as), sendo assim invisibilizados dentro da discussão mais ampla sobre racismo e discriminação racial do movimento negro.

A saída para o enfrentamento dessa invisibilidade encontra-se na perspectiva da interseccionalidade, ou seja, na sobreposição entre raça e surdez como principal característica do grupo surdo negro, resultando em desnudamento da subordinação e vulnerabilidades específicas a esse grupo.

Assim, este estudo concentra-se na concepção de discriminação interseccional, a fim de localizar as singularidades vividas pelo grupo dos(as) surdos(as) negros(as), ao mesmo tempo em que se questiona a necessidade das políticas públicas abrigarem com mais atenção ao referido grupo. Isto é importante na medida em que traz à tona a invisibilidade deste tema e que aponta caminhos para a valorização das singularidades desse grupo.

Dessa forma, percebem-se os diferentes modos como a surdez se articula com a raça, desencadeando uma interseccionalidade. Pensa-se que os surdos(as) negros(as) sofrem tanto com o ouvintismo quanto com o racismo.

2.3 – Políticas Públicas e a questão da raça e da surdez

Entre as políticas públicas que envolvem tanto as questões raciais quanto as questões da surdez, observa-se que ainda estamos distantes de garantir nestas os direitos básicos da população negra, assim como, da população surda.

As chamadas políticas públicas, mediante as quais o Estado se faz presente, consolidando direitos, desfazendo iniquidades, fortalecendo a coesão social e mesmo obstruindo ciclos viciosos de reprodução de desigualdades, parecem ainda ausentes no caso do problema racial. (THEODORO, 2008, p. 167)

Com a atuação do Movimento Negro no Brasil, atualmente, avançamos no debate a respeito da desigualdade racial, porém, nem sempre esta discussão veio atrelada a ações, programas e políticas públicas que contribuíssem com a diminuição da referida desigualdade, inclusive porque o racismo persiste na forma de discriminação, comprovando que o mito da democracia racial não caiu.

As iniciativas em políticas públicas voltadas especificamente para a população negra no Brasil se intensificaram a partir dos anos 80 do século XX, com o acirramento da discussão em torno da situação do(a) negro(a) na sociedade. Concentram-se inicialmente em alguns governos estaduais e municipais e passam, posteriormente, a ser implementadas, também, pelo governo federal. Em linhas gerais essas políticas tratam do acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho, com estratégias singulares de combate ao racismo e de inclusão social e educacional.

Algumas se apresentam sólidas teoricamente, no entanto, sua implementação não tem sido realizada sem muitos embates.

(...) Discutir políticas e instrumentos de combate à desigualdade racial implica em debater um conjunto variado de fenômenos que estão na base desse processo. (...) o racismo, a discriminação direta, a discriminação indireta, o preconceito, que em conjunto, mantém a população negra concentrada nos segmentos mais baixos da estratificação social brasileira. (JACCOUD, 2008, p.134)

Dessa forma, a força e a mobilização do Movimento Negro no Brasil trouxeram à cena o debate a respeito da discriminação racial no país, desencadeando por parte do governo ações públicas de combate ao racismo, ainda que de forma isolada e pontual.

O racismo é, pois, uma ideologia. Um conjunto de crenças e preceitos que moldam a idéia de superioridade de determinados grupos sobre outros, a partir da identificação de distinções raciais. Ele justifica e corrobora não apenas a discriminação racial, como o preconceito, entendido aqui como a individualização do racismo, sua reprodução no dia a dia, por meio de visões ou predisposições negativas face aos indivíduos negros. (THEODORO, 2008, p.171)

Assim, na década de 80 surgem as primeiras iniciativas municipais e estaduais com o objetivo de promover uma maior inserção social da comunidade negra, por meio de conselhos e assessorias ligadas aos órgãos públicos. Destacam-se os programas desenvolvidos nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, assim como, em vários municípios.¹²

Outro avanço se deu no setor jurídico. Por meio da pressão do Movimento Negro, pela primeira vez em uma Constituição Brasileira a prática do racismo, a discriminação racial, passa a ser considerado crime inafiançável e imprescritível. Apesar desse avanço, na prática ainda são raras as situações onde a legislação é aplicada.

Além disso, um ano depois foi criado a Lei Caó:

(...) em 1989, foi promulgada a Lei Caó, que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou o atendimento em espaços públicos, comerciais e a empregos, em função da cor ou raça, determinando penas de reclusão para os diversos casos que tipifica. (JACCOUD, 2008, p.139)

A partir daí diversas determinações legais contra a discriminação racial surgiram. Vale destacar ainda a criação no Brasil de delegacias especializadas em crimes do racismo.

Na década de 90 evidencia-se a necessidade de combate a outro tipo de racismo: o institucional. Que se caracteriza por promover a desigualdade racial na prestação de serviços, benefícios e oportunidades dentro das instituições.

O racismo institucional pode ser definido como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam

¹² No mesmo período é criada a Fundação Cultural Palmares – FCP, vinculada ao Ministério da Cultura.

desigualdades raciais na sociedade (...). Se há conseqüências racistas das leis, das práticas ou dos costumes institucionais, a instituição é racista, independentemente do fato de os indivíduos que mantêm tais práticas terem, ou não, intenções racistas. (JONES, 1973, p. 117)

No intuito de se contrapor a esse modelo de racismo coletivo, o Brasil tem se mobilizado em favor de políticas específicas de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, por meio de ações afirmativas. “As ações afirmativas visam a promover a maior diversidade social de grupos sub-representados em certos espaços sociais”. (JACCOUD, 2008, p.13).

A partir de 2003, o governo federal toma algumas iniciativas por meio da criação de programas de ações afirmativas em alguns ministérios, visando à promoção da igualdade racial. Entre estas ações, destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com *status* de ministério, e ligada à Presidência da República.

Em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o governo federal sinalizou para o fortalecimento das ações afirmativas e para a construção de um projeto mais estruturado de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais. (JACCOUD, 2008, p.140)

Nesse contexto, o Plano Plurianual 2004-2007 (PPA), elenca entre os 31 desafios do governo, a redução das desigualdades raciais e a valorização cultural das etnias. Como consequência dois programas foram criados: a Gestão da Política de Igualdade Racial e o Brasil Quilombola. A questão orçamentária deficitária foi um dos principais entraves no desenvolvimento desses programas.

Em 2004 é criado no âmbito do Ministério da Saúde o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), desenvolvido também por algumas prefeituras. O referido programa foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – (PNUD) e pela Agência de Cooperação Técnica do Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), com o objetivo de promover a saúde da população negra. O programa terminou oficialmente em 2006. “O programa teve dois grandes objetivos: fortalecer a capacidade do setor público na identificação e prevenção do racismo institucional e fomentar a participação das organizações da sociedade civil organizada no diálogo sobre políticas públicas”. (JACCOUD, 2008, p.137).

Mais recentemente as ações afirmativas tem se intensificado com relação ao acesso da população negra ao ensino superior. Nesse sentido, desde os anos 90 dentro do Movimento Negro são criados diversos cursinhos pré-vestibulares voltados à população negra, forçando o olhar e a discussão a respeito da temática. Em 2002, o governo federal criou no Ministério da Educação (MEC), o Programa Diversidade na Universidade, a fim de apoiar as iniciativas das organizações civis nos cursinhos pré-vestibulares, como resposta às pressões a favor das cotas nas universidades.

No entanto, as primeiras ações voltadas especificamente para cotas para estudantes negros(as) nas universidades públicas, ocorreram somente em 2001. As universidades, gozando de sua autonomia, por meio de seus conselhos universitários ou leis estaduais, começam a implementar o sistema de cotas de forma isolada e pontual, sem contribuição da SEPPIR e muito menos do MEC. Em 2007, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelou a existência de 37 instituições de ensino que adotam políticas de ações afirmativas para estudantes negros(as) no Brasil.

Entre essas, trinta e três instituições de ensino desenvolviam sistemas de cotas. As outras utilizavam sistema de bonificação nos vestibulares.

A cota tem o objetivo de abrir o teto social que hoje impede uma maior progressão social do jovem negro, visando alçá-lo a uma condição de ascensão social. Essa política tem impactos na composição de um novo perfil da elite brasileira, que passará a ser marcada por uma maior diversidade e pluralidade. Nesse sentido, ela ajuda a promover maior equidade racial, desnaturalizando o preconceito e valorizando a presença negra nos diversos espaços e posições sociais. (THEODORO, 2008, p.174).

Em 2004, o Ministério da Educação cria o Programa Universidade para Todos (ProUni), no intuito de fornecer bolsas de estudo nas instituições de ensino da esfera privada, aos alunos oriundos da classe baixa. Observa-se assim, um avanço crescente nas políticas afirmativas implementadas pelas universidades públicas, no entanto, ainda há pouco investimento no Ensino Fundamental e Médio a esse respeito.

No entanto, vale ressaltar que na LDB 9394/96, em seu artigo 26, que trata dos currículos do ensino fundamental e médio, destaca-se o assunto da complementaridade do currículo por uma parte diversificada de acordo com as características locais, regionais, culturais, econômicas e da clientela.

Nesse sentido, é previsto que no ensino de História do Brasil as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, sejam consideradas. Entre elas, as de matrizes indígena, **africana** e europeia.

Como desdobramento desta LDB, em 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639, que trata da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Básico. Esse espaço curricular apresenta-se como possibilidade de preenchimento de lacuna na formação dos estudantes brasileiros a respeito da cultura afro-brasileira e eliminação do racismo.

A Lei nº 10.639/03 (...) é um instrumento importante no sentido da valorização do negro e de sua contribuição para a história e a cultura brasileira. Seu cumprimento, entretanto, depende também da ação do poder Executivo, fiscalizando as mudanças nos currículos escolares e atuando no aperfeiçoamento dos professores, de forma a estabelecer um novo perfil para o estudo de nossa história. (THEODORO, 2008, p.171)

Para preparar os professores para trabalhar com essa dimensão da história, o MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) criou em 2006 o curso de extensão universitário à distância denominado Educação-Africanidades-Brasil (EAB), com carga horária de 120 horas/aulas. Devido a problemas técnicos e tecnológicos, o curso não foi reeditado.

No setor do mercado de trabalho, as iniciativas são ainda bastante tímidas. Mas, vale destacar ações do Ministério Público do Trabalho (MPT), que criou em 2002 a Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho, com o fim de desenvolver uma frente interinstitucional contra a discriminação no trabalho. Em 2005, esta coordenadoria criou o Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos, buscando combater a discriminação racial e de gênero no mercado de trabalho.

Ações públicas voltadas para o campo da saúde, da educação e do mercado de trabalho intensificaram-se a partir de 2005.

O combate à problemática racial não será efetivo se não lograr uma mudança da mentalidade ainda largamente implantada em nosso país. Sem a efetiva importância da igualdade como valor, o reconhecimento da diversidade na formação nacional, e a condenação de racismos e preconceitos, nem a legislação em vigor será aplicada em sua plenitude, nem as políticas e ações de promoção da igualdade racial poderão ter o sucesso que delas se espera. (THEODORO, 2008, p.172)

Vale ressaltar, que estas são apenas algumas das políticas públicas voltadas para as pessoas negras, considerando-se que fizemos somente um inventário parcial, com a intenção de focar como a ação dos movimentos sociais repercute de maneira positiva na promoção dos direitos humanos.

No que diz respeito às políticas públicas voltadas para a comunidade surda, cabe inicialmente focar o modo como esta vem sendo alijada de direitos humanos básicos, assim como, os avanços nas áreas da linguística e da educação nesse contexto.

A Comunidade surda sofreu graves ataques no que diz respeito à sua língua e seu modo peculiar de comunicação, chegando ao ponto de terem suas mãos amarradas em escolas para que não utilizassem a língua de sinais e verem esta língua ser proibida. Os ouvintes acreditavam que a única língua que poderia contribuir com o desenvolvimento linguístico, comunicativo, educacional e social das pessoas surdas seria a língua oral. Nesse sentido, proibiram a língua de sinais e impuseram a língua oral aos mesmos.

Durante muito tempo esta forma de comunicação foi considerada apenas uma espécie de mímica ou gestualidade, sem valor linguístico. Porém, na década de 60, nos Estados Unidos, o linguista William Stockoe fez um estudo comparativo entre a língua de sinais americana e a língua oral, comprovando que aquela tinha aspectos gramaticais previstos em qualquer língua.

Esse estudo possibilitou uma mudança no status de comunicação das pessoas surdas de mímica para língua e trouxe como consequência uma série de pesquisas e reconhecimento em diversos países a esse respeito, contribuindo com o fortalecimento das comunidades surdas em prol de seus direitos.

Aqui no Brasil, um estudo considerado fundamental para esse contexto, foi o realizado pela linguista Lucinda Ferreira Brito (1994) e sua defesa a respeito da gramática da língua brasileira de sinais.

O papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que luta a favor dos direitos das comunidades surdas no Brasil, e das associações de surdos, em todo o país, em

prol da construção e preservação dos direitos destas pessoas, trouxe uma repercussão positiva sobre as políticas públicas nesse âmbito, especialmente as que se referem às questões linguísticas.

Assim é que em 19 de dezembro de 2000 foi sancionada a lei nº 10.098, conhecida como lei da acessibilidade, que estabeleceu “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas” das pessoas com algum tipo de deficiência. Especificamente no que diz respeito às pessoas surdas podemos destacar a ênfase que a lei dá na eliminação das barreiras de comunicação e na acessibilidade aos sistemas de comunicação e sinalização, tanto no que se refere à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Vale destacar que apesar do avanço, esta lei ainda denomina as línguas de sinais como linguagem, o que descaracteriza as pesquisas linguísticas sobre as mesmas e demonstra preconceitos com relação à Língua Brasileira de Sinais:

Esta língua, ao ser classificada como linguagem, cai no grupo de sistemas comunicativos, que se distanciam daqueles caracterizados como línguas naturais. Linguagem, quando não se referindo à uma das capacidades mentais do ser humano, é um termo que pode ser usado para denominar sistemas de comunicação entre animais ou sistemas reconhecidos em várias áreas de conhecimento, tais como a artística (linguagem da pintura, da música, etc.). Este não é o caso das línguas naturais. (FERREIRA, 2003, p.12-13).

Após muita luta e movimento social da FENEIS, das associações de surdos e outras entidades que lutam em favor das pessoas surdas no país, em 24 de abril de 2002 foi sancionada pelo então Presidente da República, a Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros.

As comunidades surdas improvisam movimentos para defender a pedagogia surda, literatura surda, currículo surdo, história cultural, aceitação da língua de sinais e de valores culturais. O povo surdo vê nos movimentos uma possibilidade de caminhada política na luta de reconhecimento da língua de sinais e de suas identidades surdas contra as práticas ouvintistas... (STROBEL, 2008, p.75).

Registramos aqui o avanço legislativo no que diz respeito ao reconhecimento da Libras como língua das pessoas surdas no Brasil e de seu ensino tanto no nível médio quanto no superior. Porém, a lei ainda não se apresenta

de forma favorável à escrita da língua brasileira de sinais, ressaltando que, a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Três anos mais tarde, o Decreto nº 5626/2005 regulamenta essa lei, após uma consulta pública, ampla e nacional, onde as pessoas surdas e profissionais ligadas à Educação de Surdos puderam se manifestar. O Ministério da Educação foi o responsável por organizar as respostas, o que resultou no referido decreto. As principais instituições e ONG's responsáveis e preocupadas com a educação de surdos no país se manifestaram nesse documento, que virou Decreto no dia 22 de dezembro de 2005.

Fruto da mobilização nacional objetivando melhoria na educação de surdos, o decreto apresenta alguns avanços, como uma concepção social da surdez, esclarece pontos cruciais a respeito do(a) tradutor(a) e intérprete de Libras e o(a) professor(a) de Libras, assim como a respeito dos(as) outros(as) profissionais, tais como professor(a) de língua portuguesa como segunda língua e professor(a) regente.

Trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, o que desencadeou uma série de ações em diversas universidades a favor da inserção da disciplina, conseqüentemente uma maior abertura do mercado de trabalho aos profissionais da área de surdez, especialmente a professores(as) surdos(as). Apesar de sabermos que ainda há muito que melhorar nessa área, consideramos que já houve um passo nesse sentido.

Além disso, o decreto trata da presença de profissionais tradutores e intérpretes em órgãos públicos ou empresas concessionárias de serviço público.

Recentemente se contrapondo ao Ministério da Educação um movimento nacional organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS mobilizou pessoas surdas e ouvintes contra a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, onde a singularidade das pessoas surdas encontra-se invisibilizada, instaurando um debate contra a inclusão educacional e o fechamento do Instituto Nacional de Educação para Surdos- INES, primeira escola para surdos¹³ do país.

¹³ Inicialmente esta escola destinava-se apenas para meninos surdos.

No final de dezembro de 2011, a presidenta Dilma Rousseff lançou o programa intitulado Viver sem limites, onde um dos aspectos é que as instituições de educação especial, inclusive o INES, não sejam mais fechadas.

Atualmente o Movimento em favor da Educação de Surdos(as), organizado pela FENEIS, luta pela implementação de uma educação bilíngue para surdos(as), diferente dos moldes da educação bilíngue na perspectiva da educação inclusiva¹⁴, tendo no próximo dia 24 de abril (dez anos da Lei de Libras), um dos pontos altos de marcha, concentração e mobilização.

Em suma, as políticas públicas no Brasil tanto na Comunidade Negra, quanto na Comunidade Surda, em sua maioria, são oriundas da mobilização das organizações não governamentais, do Movimento Negro e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, por exemplo. O governo tem poucas iniciativas nesse sentido, e quando as tem, trazem o ranço da ausência de diálogo, do debate plural, impondo um universalismo e autoritarismo, peculiar às políticas públicas em nosso país. Nesse contexto, os(as) surdos(as) negros(as) encontram-se invisibilizados em seu aspecto interseccional e a ausência de políticas públicas específicas para este grupo é uma realidade.

¹⁴ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os(as) estudantes surdos(as) deverão estudar em classes inclusivas e estas devem ofertar uma metodologia bilíngue. A FENEIS alerta que os(as) estudantes surdos(as) aprendem a Libras na escola, portanto precisam ter uma educação com professores fluentes em Libras nos anos iniciais e no modelo inclusivo, um só professor não teria como dominar e utilizar duas línguas ao mesmo tempo.

CAPÍTULO 3 – Educação de Surdos(as) Negros(as)

Devido à ausência de literatura a respeito da educação de surdos(as) negros(as) no Brasil, optou-se em destacar inicialmente a educação de surdos(as) de maneira geral e em seguida relatar um pouco da educação de surdos(as) negros(as) nos Estados Unidos da América (EUA).

3.1 – Educação de Surdos(as)

No que diz respeito à educação de surdos(as), segundo Skliar (1997, p.21) foi Bartolo della Marca d’Ancona, advogado e escritor do século XIV, quem primeiro defendeu a possibilidade do surdo ser instruído. Para ele, esta ação traria consequências inestimáveis ao aspecto legal.

No entanto, a educação de surdos precisava se confrontar com as diferentes concepções sociais a respeito da importância da fala oral.

Segundo Werner *apud* SOARES (1999, p.13), Aristóteles “[...] era de opinião que todos os conteúdos da consciência deviam ser recolhidos primeiro por um órgão sensorial e considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação”.

Esta concepção teria influenciado fortemente os que acreditavam que os surdos não podiam receber educação, desencadeando diversos argumentos sobre a ineducabilidade dos mesmos.

Daí essa lógica em torno dos surdos, representando a surdez enquanto uma perda, uma tristeza, um silêncio. Essas ideias servem de suporte para o conjunto de técnicas que se traduzem pela obsessão em fazê-los falar e a consequente proibição de usar a língua de sinais. Resulta também dessa concepção, as atividades mecânicas, os exercícios respiratórios e articulatórios, em busca de uma oralidade supostamente superior à gestualidade.

Assim é que para funcionar e convencer, os mecanismos de controle contam com uma lógica própria, com agentes definidos, que só são o que são a partir de uma conjuntura que os apóia e os constitui. Então, o que importa é um conjunto de mecanismos de poder, que excluem, vigiam, classificam e medicalizam o outro.

Nesse sentido, a educação vai atuar como um desses agentes controladores, no dizer de Bourdieu, enquanto uma violência simbólica. “Toda **ação pedagógica** (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1970, p.20).

A educação vai ser assim, o suporte de idéias e relações de força que estão por trás de atitudes aparentemente salvadoras rumo à pessoa surda. Porém, inicialmente teve-se que romper com a dificuldade que se tinha de entender que os surdos podiam ser instruídos.

Foi encontrado no livro **De Inventione Dialectica** de Rodolfo Agrícola, uma passagem onde ele se referia espantado ao fato de ter conhecido um surdo de nascimento que sabia ler e escrever.

Girolamo Cardano (1501-1576), médico, matemático e astrólogo italiano, que possuía um filho surdo, ao tomar conhecimento da obra de Rodolfo Agrícola, argumentou que a surdez e, conseqüentemente, a ausência de palavras, não se constituíam como impedimento para a compreensão das ideias. Ele havia se dedicado ao estudo do ouvido, da boca e do cérebro.

Por isso, defendia:

[...] É necessário que quem é surdo aprenda a ler e a escrever, porque o pode fazer, igual como aquele que é cego. É certo, uma coisa difícil, porém possível, inclusive para quem seja nascido surdo. Em realidade, temos a possibilidade de manifestar nossos pensamentos tanto com as palavras como com os gestos (BENDER *apud* SKLIAR, 1997, p.22).

Ele ainda tentou desenvolver um método de ensino, mas, não deu continuidade, priorizando a medicina. Antes, propôs uma classificação da surdez: aqueles que haviam nascidos surdos, os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, os que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever.

Daí por diante observa-se na educação de surdos(as) a grande interferência de dois tipos de atuação: a médica e a religiosa.

Um dos primeiros educadores de surdos foi o monge beneditino Pedro Pónce de Leon (1520-1584), que instruiu dois surdos, Francisco e Pedro de Velasco, irmãos do Conde de Castilla.

De acordo com Skliar (1997, p.22):

Não se possuem muitas informações acerca do método que utilizou, porém se sabe que tratava a crianças nascidas surdas, em geral filhos de nobres, aos quais ensinava a falar, a ler, a escrever, a fazer contas, a orar, a assistir a missa e a confessar-se através da palavra. Alguns de seus alunos, inclusive receberam uma instrução particular em campos tais como a filosofia, a astrologia, a história, etc.

É válido ressaltar que, os primeiros alunos surdos estavam ligados direta ou indiretamente a pessoas influentes, geralmente nobres, filhos de famílias preocupadas com o seu patrimônio. A este respeito Meadow *apud* SKLIAR (1997, p.23), afirma que:

[...] O fato de que os primeiros alunos de Ponce de Leon foram nobres não carece de significações, já que a fala era um pré-requisito para o reconhecimento dos direitos legais, incluindo o direito de possuir propriedades; os ricos possuíam não somente os meios financeiros, mas também a motivação financeira para encontrar professores para seus filhos.

Durante o seu trabalho, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), utilizou uma espécie de alfabeto manual, para se comunicar com os surdos.

Presume-se que esta forma de comunicação se tenha originado nos conventos, onde o silêncio era uma maneira de atingir recolhimento, sacrifício, encontro de espiritualidade. Há um livro denominado *Monasteriales indicia*, copiado entre 910 e 1000 d.C., da linha beneditina em inglês arcaico que traz algumas listagens de sinais produzidos nos mosteiros, referentes ao universo religioso vivenciado (REILY & REILY *apud* JANUZZI, 2004, p. 30).

Meio século depois, a família Velasco convidou a Ramirez de Carrión para educar outro jovem surdo da família: Luís, irmão de Bernadino Hernandez de Velasco, conde de Castilla. Em 1620, Juan Bonet, filólogo e soldado, foi o educador dos sobrinhos de Francisco e Pedro de Velasco, que também eram surdos. Observa-se que as condições financeiras faziam com que a família pudesse contratar educadores para seus filhos surdos, que eram atendidos em casa e individualmente, como era peculiar ao período.

Bonet publicou o livro **Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos** (1620), que influenciou bastante as gerações posteriores de educadores. Em seu livro Bonet afirma que: “[...] para ensinar ao mudo nome das letras simples [...] o mestre e seu aluno devem estar sós, sendo uma operação que requer a maior atenção e para qual convém abandonar qualquer motivo de distração” (SKLIAR, 1997, p. 23).

Figura 5 – Capa do livro de Juan Pablo Bonet, publicado em Madrid em 1620



Fonte: Skliar, 1997

Para ele, o surdo teria condições de aprender línguas e ciências, não podendo ser considerado incapaz de falar e refletir. Propunha que se ensinasse o surdo, primeiro pela escrita, através de uma sistematização do alfabeto escrito correlacionando ao alfabeto dactilológico, e somente posteriormente dever-se-ia ensiná-lo a falar, parte considerada mais difícil.

De acordo com alguns autores (LANE *apud* SKLIAR, 1997, p.23), Bonet teria plagiado a Ponce de Leon, utilizando o seu método e registrando-o em um livro, que foi passado de geração a geração pela família Velasco.

Porém, o livro de Bonet servirá de base para diversos educadores de países europeus, entre eles: John Wallis (1616-1703) da Inglaterra, (CONRAD Y WEIZKRANTZ *apud* SKLIAR, 1997, p.23), Thomas Braidwood, Johann Conrad Amman (1669-1724) da Holanda, assim como em Samuel Heinecke da Alemanha, um dos maiores defensores do ensino oral para surdos. “A possibilidade de instruir aos surdos-mudos tanto por meio da escrita, do alfabeto manual, como inclusive com a palavra articulada e os gestos era universalmente reconhecida no século XVII”. (FERRERI *apud* SKLIAR, 1997, p.24).

Tanto Wallis quanto Amman defendiam o ensino da escrita. Amman, que também era médico, dedicou-se completamente a educação de surdos, abandonando a medicina. Ele aprimorou a técnica do espelho, desenvolvida por Helmon (1614-1699), com o objetivo de que os surdos desenvolvessem a leitura labial.

É lamentável que esses educadores não tenham registrado seus métodos de ensino, mas, é possível ter uma noção sobre a educação de surdos nesse período na Espanha, Inglaterra, Holanda e Suíça, na obra de 1670, *Como se puede enseñar a hablar a uno, que por ser nacido sordo es mudo, haciendo juntos que entienda com ojos la palabra*, do padre Lana Terzi de Brescia. Além dos educadores citados anteriormente, há uma referência a Antonio de Ravena, que “*havia tido uma escola de surdos-mudos, ensinando a eles a leitura, a caligrafia e o catecismo religioso*”. (FERRERI *apud* SKLIAR, 1997, p.25).

Mais tarde, o abade Charles Miguel de L'Épée (1712-1784), fundou o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris (INJS) em 1760, educou surdos(as) pelos “sinais metódicos”, que seguiam palavra por palavra a gramática da língua francesa.

O INJS se constitui enquanto a primeira escola pública para surdos(as) e representa uma grande mudança no que diz respeito ao paradigma educacional de surdos(as) até então. O modelo educativo para surdos(as) que até o momento era individual passa a ser coletivo.

Um dos grandes méritos de L'épée, além de vários outros, foi recorrer a surdos(as) pobres de Paris, que viviam na rua, a fim de aprender com eles a sua forma de comunicação.

Dessa forma, valoriza e reconhece essa comunicação, a tal ponto que passa a usá-la na educação dos(as) surdos(as). Ensinava-lhes a língua escrita, a partir dos sinais criados pelos surdos(as). Esse método ficou conhecido como “sinais metódicos” e os resultados chamaram a atenção de religiosos e educadores, que em pouco tempo, fundaram várias escolas para surdos(as) na Europa e nos Estados Unidos, inspirados nos ideais de L'épée.

Outro fato bastante interessante é que, os alunos surdos(as) aprovados por L'épée, passavam a ser, no instituto, os professores de outras crianças surdas. Posteriormente, foram eles os fundadores de várias iniciativas educacionais em outros países, convidados pelas autoridades locais. É o caso de Massieu e Clerc, contratados para organizar a educação dos surdos(as) nos Estados Unidos, e Huet, que ajudou a fundar e organizar o primeiro instituto de surdos no Brasil.

Assim a partir da segunda metade do século XVIII, a França torna-se o centro de referência em educação de surdos(as) e o INJS, o modelo institucional de um projeto de educação pública para surdos(as).

L'Épée dedicou-se de maneira surpreendente à educação de surdos(as) e demonstrava sistematicamente os resultados de seu trabalho em audiências públicas, nas quais participavam dignitários, educadores e filósofos chegados de todas as partes do mundo.

Durante essas audiências e nos exames anuais, L'Épée demonstrava também a capacidade intelectual de seus alunos. Estes deviam responder em francês, latim e/ou italiano a duzentas perguntas sobre religião, das quais oitenta e seis se referiam aos três principais mistérios da religião e cento e quatorze ao tratado sacramental em geral. Também, faziam os sinais de duzentos verbos e de qualquer deles, deviam responder acerca de sua conjugação, pessoa, tempo e modo de expressão. Tinham que distinguir, inclusive, os substantivos dos adjetivos, os pronomes, as preposições e as conjunções.

A rigidez dessas avaliações era necessária para quebrar a desconfiança que havia de que os surdos(as) não podiam aprender. É possível encontrar em Roma, cinquenta anos depois, o mesmo tipo de avaliação utilizado por L'Épée.

As concepções de L'Épée sobre a educação de surdos(as), assim como seus métodos, foram publicadas no livro **Instrucion dès Sourds et Muets par la Voie des Signes Méthodiques**. Em 1785, o INJS já possuía 70 estudantes surdos.

Paralelo a isso, os filósofos Etienne Bonnot de Condilac (1715-1780) e Denis Diderot (1713-1784), se interessam pela surdez e tentam explicar a relação entre a expressão do pensamento e a origem da linguagem humana.

Em 1751, Diderot publica um livro *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*, onde parte da comparação entre o surdo e um povo estrangeiro, cuja língua é ignorada, “um homem que, impedido de usar sons articulados, procurasse exprimir-se por meio de gestos” (DIDEROT *apud* SKLIAR, 1998, p.34).

Para ele, os gestos seriam uma alternativa em face do surdo não poder utilizar uma língua verdadeira, uma língua oral.

Enquanto isso, Condilac, baseado no Sensualismo, dá uma explicação evolucionista para a linguagem e o pensamento:

[...] a humanidade teria desenvolvido o raciocínio e as habilidades lingüísticas desde uma forma simples, baseada nos sentidos e percepções sensoriais, movida pela necessidade (fome, proteção, ajuda mútua, etc.) progredindo numa forma espiral, interdependente (FISCHER *apud* SKLIAR, 1998, p.35).

Dessa forma, se há uma evolução da língua a partir dos sentidos e em direção à abstração, Condillac acredita que os sinais utilizados pelos surdos se constituem como um marco inferior na escala evolucionista das línguas. Ou seja, considerando que eles encontram-se apoiados no corpo, nas mãos e que não atingiram o topo, isto é, a mente.

Este argumento vai servir de referência para diversas atuações na educação dos surdos, trazendo assim a possibilidade de se investir em estratégias corretivas sobre os surdos, quer dizer, ensiná-lo a falar oralmente para que pudessem ser considerados seres evoluídos.

Na prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos (LULKIN *apud* SKLIAR, 1998, p.38).

Resulta daí a defesa do ensino da fala para surdos(as), através do ensino da escrita e da oralização. É o caso do professor espanhol Jacob Rodriguez Pereira (1715-1790), que tinha uma irmã surda e interessou-se pela sua educação. Para tanto, resolveu estudar as obras de Bonet, Wallis e Amann.

Começou a educar surdos(as) na França em 1744:

Começava seu trabalho de desmutização por meio da visão e do tato. Fazia os alunos lerem e pronunciarem as palavras mecanicamente, exercitava a leitura labial e praticava a educação auditiva. O trabalho de desmutização tinha a duração de doze a quinze meses; depois disso, começava o ensino de linguagem e da gramática. Teria educado, ao todo, doze alunos, conseguindo transformar todos eles em sujeitos falantes (QUIRÓS & GUELER *apud* SOARES, 1999, p.22).

Observa-se então, uma quebra de paradigma com o modelo educacional que vinha sendo implantado por L'Epée, os sinais perdem o seu prestígio e a oralidade passa a ser o foco da educação de surdos(as).

O abade L'Epée manteve uma discussão profunda com os defensores da fala: Jacob Pereira e Samuel Heinecke.

Samuel Heinecke (1729-1784), baseado na obra de Conrad J. Amman, educou um surdo em 1754, ensinando-lhe a escrever e a falar oralmente. Depois,

educou um outro surdo, o qual veio a apresentar em público, o que lhe rendeu grande notoriedade e que lhe valeu o convite do príncipe Frederico Augusto, para fundar e dirigir a primeira escola pública para surdos(as), em Leipzig, em 1778.

Figura 6 – Capa do livro que reúne os escritos de Samuel Heinecke, um dos iniciadores do método oral, publicado em Leipzig em 1780.



Fonte: Skliar, 1997

Sua linha de trabalho era a oralista, ou seja, priorizava o ensino da língua oral e da língua escrita, não aceitando a utilização dos sinais. Tornando-se assim, o principal opositor do método utilizado por L'Épée, que utilizava o chamado método mímico, em virtude de utilizar os sinais na educação de surdos(as).

Seu debate com L'Épée ocorreu principalmente através de cartas e se concentrava na discussão sobre os métodos de ensino aos(às) surdos(as).

Em uma carta dirigida ao abade L'Épée em 1872, Heinecke afirma: “nenhum outro método pode comparar-se com o que eu tenho inventado e pratico, por que o meu se baseia por inteiro na articulação da linguagem oral”. (GARNET *apud* SKLIAR, 1997, p.30).

As bases desse método encontram-se ligadas à concepção de norma e anormais, assim, buscam reintroduzir o(a) surdo(a) na norma, através do ensino da fala. Para tanto, condenam radicalmente o uso da língua de sinais.

Em todas instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e

provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação (McLAREN *apud* SKLIAR, 1997, p.37).

Estava então ressuscitada a concepção oralista sobre a educação dos surdos(as), o que ocasionou sérias repercussões, não só sobre a educação dos surdos(as), mas, sobre toda a sua vida.

Antes da filosofia oralista se expandir e se impor, a educação de surdos(as) estava caracterizada da seguinte maneira:

Los sordos participaban em el debate cultural y educativo de la época; Los adultos sordos eran los maestros de los niños sordos; La lengua de señas era considera la primera lengua de los alumnos sordos; El bilingüismo era una política lingüística basada, en muchas escuelas, en la relación entre la lengua de señas y la lengua escrita; Existe un rico bagaje de producciones artísticas y científicas de los sordos entre 1780 y 1870 (SKLIAR, 1997, p.31-32).¹⁵

Entre os professores de crianças surdas, 50% eram também surdos(as) e os surdos(as) tinham acesso à educação na mesma proporção que os ouvintes.

No entanto, as concepções oralistas foram se firmando, até que no dia 11 de março de 1866, o Ministro de Instrução Pública da França enviou uma circular para as escolas que possuíam surdos(as), pedindo que não utilizassem o método mímico e que priorizassem o ensino da fala e da escrita.

É importante ressaltar que, essa troca de métodos pedagógicos, não aconteceu sem muita polêmica e resistência. Para tanto, foi necessário comprovar a validade do método oral e conseguir uma unificação nas opiniões dos diretores de escolas para surdos(as).

A estratégia utilizada foi a organização de congressos, que tinha por objetivo, unificar as opiniões em torno da defesa da língua oral. O mais famoso deles foi o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880. Neste ficou decidido pela maioria esmagadora que o melhor método de ensino para os estudantes surdos(as) era o oralismo. O interessante é perceber que na hora de decidir pelo melhor método de ensino para surdos(as), os(as) professores surdos(as) foram impedidos de votar.

¹⁵ Os surdos participavam no debate cultural e educativo da época; Os adultos surdos eram os profesores das crianças surdas; A língua de sinais era considerada a primera língua dos alunos surdos; O bilingüismo era uma política lingüística baseada, em muitas escolas, na relação entre a língua de sinais e a língua escrita; Existe uma rica bagagem de produções artísticas e científicas dos surdos entre 1780 e 1870 (SKLIAR, 1997, p.31-32).
TRADUÇÃO LIVRE.

Destaca-se a defesa do método oral feita pela Sra. Ackers, mãe de uma menina surda e esposa do fundador de uma escola oralista em Ealing (Inglaterra).

Afirmava que:

[...] El método de la palabra pura presenta mayores ventajas para lo que concierne al desarrollo intelectual. [...] La memoria es ejercitada, las facultades de observación y de razonamiento son cultivadas, el hábito de la atención y del estudio es procurado tanto con uno como con el otro método. La diferencia es solo que en el método oral estas facultades están consagradas al estudio de la lengua nacional, hablada, escrita y leída sobre los labios (SKLIAR, 1997, p.46).¹⁶

Várias defesas do oralismo foram feitas, sem qualquer oposição, a não ser a participação solitária de Thomas Gallaudet, presidente e docente de Ciências Morais e Políticas do Colégio Nacional para surdos(as) de Washington. Gallaudet defendeu a utilização do método misto, ou seja, do uso conjunto dos sinais com a articulação para a educação dos surdos(as):

[...] Se sabe que la palabra es de gran importancia para los hombres. Nadie niega que sea un precioso don para los sordomudos. Pero no es exacto que sea el mayor beneficio que un gobierno puede dar a sus sordomudos. [...] En mi opinión para un gran número de sordomudos jamás se obtendrá un verdadero fruto, y el tiempo invertido en ellos puede ser mucho mejor utilizado para su provecho en el desarrollo de su espíritu y de su cognición. Para ellos es necesario un método de hecho diverso del de la palabra. E incluso para los que pueden aprender a hablar bien, los gestos y la dactilología son ayudas provechosas [...].(SKLIAR, 1997, p.47).¹⁷

De nada adiantou a brilhante intervenção de Gallaudet, o oralismo saiu triunfante e a língua de sinais passou a ser proibida oficialmente nas escolas. Até hoje, o Congresso de Milão é referenciado como o ponto mais autoritário na história da educação de surdos(as), seguidos de vários outros que ocorriam na própria escola.

¹⁶ [...] o método da palavra pura apresenta maiores vantagens para o que concerne ao desenvolvimento intelectual. [...] A memória é exercitada, as facultades de observação e de raciocínio são cultivadas, o hábito da atenção e do estudo é procurado tanto com um como com o outro método. A diferença é só que no método oral estas facultades estão consagradas ao estudo da língua nacional, falada, escrita e lida sobre os lábios (SKLIAR, 1997, p.46). TRADUÇÃO LIVRE.

¹⁷ [...] Se sabe que a palavra é de grande importância para os homens. Ninguém nega que seja um precioso dom para os surdos-mudos. Porém não é exato que seja o maior benefício que um governo pode dar a seus surdos-mudos. [...] Em minha opinião para um grande número de surdos-mudos jamais se obterá um verdadeiro resultado, e o tempo invertido neles pode ser muito melhor utilizado para seu proveito no desenvolvimento de seu espírito e de sua cognição. Para eles é necessário um método de fato diverso da palavra. E inclusive para os que podem aprender a falar bem, os gestos e a dactilologia são ajudas proveitosas [...].(SKLIAR, 1997, p.47). TRADUÇÃO LIVRE.

De acordo com Gallaudet *apud* Soares, (1999, p.40):

O Congresso de Milão estava nas mãos dos representantes da Sociedade Pereira, decididos a impor o nome do Professor Pereira como o do primeiro professor de surdos da França, assim como, o método oral como única forma possível de educação dos surdos. Gallaudet, ao criticar uma notícia publicada no jornal *Times*, de Londres, sobre a conclusão do congresso, afirmou que pela própria constituição dos seus membros, o resultado não poderia ter sido diferente, pois, dos 164 membros ativos, 87 eram da Itália, 56 da França, 8, da Inglaterra e a grande maioria era adepta do método oral.

Os Congressos continuaram acontecendo e reafirmando o que ocorreu no Congresso de Milão.

Com toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso, da ciência e da tecnologia, **o surdo que fala, o surdo que escuta** (SKLIAR, 1998, p.17, grifo nosso).

Neste sentido, estas concepções corroboram para o entendimento do surdo(a) como um indivíduo inferior, que possui uma forma de comunicação também inferior.

Em virtude disso, torna-se comum a inserção de disciplinas que almejam a salubridade e a limpeza dentro do currículo escolar. Paralelo a isso, no contexto do surdo, inicia-se uma verdadeira corrida atrás da educação da fala, que é entendida como elemento de higiene para o estudante surdo(a).

Baseado nesse contexto constrói-se toda uma tecnologia em torno de seus corpos, visando a sua reabilitação e controle. São técnicas de treinamento e práticas ortopédicas, conjuntamente, com uma aparelhagem que visa reabilitar o surdo(a), fazê-lo falar, curá-lo. Nesse novo referencial, surgem as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário etc.

Essa prática, ferreamente medicalizada e orientada para o cuidado e o tratamento dos corpos e das mentes ineficientes, serviu ao seu propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, educabilidade/ineducabilidade e normalidade/anormalidade, mas fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, de seus saberes, mediações e mecanismos de poder (SKLIAR, 2003, p. 178).

Em torno desse controle, desenvolve-se um conjunto de saber médico, social, psicológico e pedagógico.

Até hoje, as polêmicas em torno de qual o melhor método de ensino para educar surdos(as) concentram-se nas questões linguísticas. Embora, à medida que

o Movimento Surdo galga novos espaços nas políticas públicas, tais como, reconhecimento da língua de sinais, regulamentação de seu uso e ensino nas escolas e a defesa de uma educação bilíngue, a educação de surdos(as) tem se reconfigurado a favor dos surdos(as), especialmente nas escolas públicas. No entanto, ao mesmo tempo um neo-oralismo vem sendo apoiado no desenvolvimento de tecnologias, como o implante coclear, ressuscitando a velha concepção ouvintista e negando a importância da língua de sinais.

3.2 *Contextualização da Educação de Surdos(as) Negros(as) nos EUA*

De acordo com Garcia (1999), desde os anos 1990 tem havido uma crescente preocupação em preparar os educadores para atuarem com estudantes cultural e linguisticamente diversos nos Estados Unidos – (EUA).

Esta ação é consequência de uma concepção de educação multicultural, desenvolvida a partir das discussões a respeito das desigualdades e condições socioeconômicas nos anos 60 e 70 naquele país.

Tal questionamento suscitou uma compreensão de que o currículo escolar deveria ser repensado para atender todas as demandas das diversidades nas escolas, especialmente dos estudantes afro-americanos.

No entanto, conforme nos aponta Garcia (1999, p. 150): “O que é amplamente praticado como educação multicultural nos Estados Unidos, hoje, limita-se a um reconhecimento superficial das diferenças raciais, culturais e lingüísticas”.

Ou seja, o trabalho pedagógico tem ficado preso a um estudo superficial das diferenças grupais, como simples alusões a seu suposto exotismo.

De acordo com Garcia (1999, p. 150): “Nos Estados Unidos, duas culturas, que são romantizadas e vistas como fascinantes pelos que estão de fora, são a cultura dos índios americanos e a cultura dos surdos(as) com sua língua de sinais americana (ASL)”.

Nos Estados Unidos, Corpos de Aprovação de Professores, como o NCATE (*The National Council Accreditation of the Teacher Education* – Conselho Nacional da Educação do Professor) e o CED (*Council on Education of the Deaf* – Conselho

sobre a Educação dos Surdos tratam as questões de multiculturalismo em seus padrões. “Apesar da difundida atenção à educação multicultural, muitas escolas e programas para as crianças surdas permaneceram, até recentemente, fora de boa parte do debate e discussão sobre o multiculturalismo nos Estados Unidos”. (GARCIA, 1999, p. 152).

As discussões sobre a Educação de Surdos(as) nos Estados Unidos, apesar de demonstrar um certo avanço em relação aos outros países, enfrenta ainda alguns obstáculos que são frequentes em diversas localidades, como é o caso da visão da surdez como lugar de falta, déficit e incapacidade.

Por outro lado, concepções a respeito do status linguístico da língua de sinais americana e da valorização da cultura surda são cada vez mais consideradas no contexto multicultural. Apesar disso, “Outras dimensões da diferença, mesmo quando salientes como **raça** ou gênero, são secundárias à diferença da surdez”. (GARCIA, 1999, p. 152, grifo nosso).

De acordo com essa autora, dentro da comunidade surda, o mundo é dividido entre mundo dos ouvintes e mundo dos surdos(as). A concepção de mundo dos surdos(as) encontra-se apoiada na ideia de que os surdos(as) constituem uma minoria linguística e cultural em contraposição à concepção dos ouvintes sobre os surdos(as), que geralmente entende-os como incapazes, inferiores.

Nesse sentido, a comunidade surda tem focado sua atenção na direção do enfrentamento da visão clínica, deficientista e homogeneizadora sobre a surdez. Logo, é comum que questões ligadas à raça, etnia, gênero, dentre outras, sejam ofuscadas no movimento surdo pela luta maior que busca o fortalecimento de uma concepção sociocultural da surdez.

De acordo com Garcia (1999), a xenofobia tem crescido assustadoramente nos Estados Unidos e, dessa forma, a situação dos surdos(as) negros(as) é de extrema vulnerabilidade.

Na educação dos surdos, a ideologia dominante é que a raça e a etnicidade de uma criança surda são irrelevantes. No “mundo ouvinte”, a surdez é sua “característica” primária. No “mundo dos surdos”, ser surdo é sua primeira identidade. A ideologia dominante na educação dos surdos é essa porque os estudantes são surdos, eles não são influenciados pela língua ou cultura de suas casas. Esta crença se manifesta em duas formas. Os educadores que possuem uma visão patológica da surdez vêem a raça como uma incapacidade secundária adicional. Os educadores que tem uma visão cultural da surdez vê a raça como irrelevante. A identidade básica (e única) de um surdo é sua identidade de surdo. (GARCIA 1999, p.154).

Dessa forma, a discussão sobre a raça é invisibilizada tanto em uma perspectiva clínica da educação de surdos quanto em uma perspectiva cultural.

Outro aspecto levantado pela autora é o fato de que a maioria dos professores culpam a família pelo fracasso escolar desses alunos, o que segundo a mesma, pode caracterizar também uma culpabilização do fator raça: “É uma forma indireta de perpetuar a visão que certas raças e culturas são inferiores. Embora expressar abertamente a crença na inferioridade racial seja inaceitável, alguns educadores são desafiados quando culpam as famílias” (GARCIA, 1999, p. 155)

De acordo com a mesma autora (GARCIA, 1999, p. 155): “Dentro da comunidade dos surdos(as), bem como dentro das escolas e programas para as crianças surdas, a cegueira à cor está difundida”. Este conceito de cegueira à cor na escola é desenvolvido por Delpit *apud* Garcia, para se referir ao fato de que muitos educadores brancos acreditam que é ofensivo reconhecer a raça ou a cor de seus estudantes. Para estes autores, a cegueira à cor é problemática de várias formas. Primeiro, porque ela nega a identidade de uma pessoa e suas diferenças. Segundo, porque não é feito um trabalho de conscientização da condição racial e de suas consequências sociais junto às crianças.

Nesse sentido, ocorre uma invisibilidade tanto do tema racial quanto da forma como esta situação afeta aos surdos(as).

De acordo com Garcia (1999), até 1952 as crianças surdas negras que viviam em Washington, DC, não podiam frequentar a Escola Kendall no Campus da Faculdade Gallaudet, porque nessa época a educação era segregacionista. Os estudantes surdos negros estudavam no estado de Maryland por um período de quase 50 anos, em uma escola específica para estudantes negros. A família desses estudantes entraram com uma ação pelo direito de seus filhos estudarem na Faculdade Gallaudet juntamente com os demais surdos(as) e em 1952, finalmente a Faculdade Gallaudet abriu suas portas para estudantes negros.

Apesar do aparente avanço, vale ressaltar que esses estudantes não puderam se matricular na Escola Kendall junto com as crianças surdas brancas. Nesse sentido, foram matriculadas em um programa segregado. Os professores brancos não aceitaram ensiná-los, assim, professores negros foram contratados para ensiná-los.

Conforme Garcia (1999), no primeiro ano destes alunos na Gallaudet, eles eram ensinados em um prédio sem janelas e sem paredes para dividir as salas. Além disso, eles não podiam morar no campus, nem participar de quaisquer atividades ou clubes após a escola. Ficavam completamente separados dos alunos surdos(as) brancos.

A educação segregada para alunos surdos negros continuou nos Estados Unidos até 1978, quando a Escola Lousiana para os surdos foi desagregada. Os estados do Sul tinham escolas separadas para os estudantes surdos negros, e em 1949, havia treze escolas com segregação racial para os surdos. (MAXWELL & SMITH-TODD *apud* GARCIA, 1999, p.157).

Dessa forma, os surdos negros estavam excluídos do convívio com os surdos brancos, assim como, com os ouvintes brancos.

De acordo com pesquisas (Lucas, 1995; Maxwell & Smith-Todd, 1985; Woodward,1976), a língua de sinais americana utilizada pelos surdos negros era completamente diferente da utilizada pelos surdos brancos.

Na época que escreveu seu artigo (1999), Garcia apontou que havia somente dez surdos afro-americanos com doutorado nos Estados Unidos. Além disso, conforme a autora, a maioria dos surdos afro-americanos que trabalhavam nas escolas de surdos não são professores, mas auxiliares dos professores ou são responsáveis pelos serviços de limpeza e cozinha, denuncia a autora.

Mais do que isso, diz ela, o número de surdos afro-americanos no ensino médio e nas faculdades é considerado ínfimo.

Essas informações são necessárias para compreender a contínua resistência dentro da educação dos surdos no sentido de reconhecer que as necessidades das crianças surdas, de ambiente racial e culturalmente diferentes, talvez sejam distintas dos estudantes surdos que são brancos. (GARCIA, 1999, p.157).

De acordo com esta autora, a maior parte da história da educação dos surdos negros nos Estados Unidos foi perdida quando as escolas segregadas foram fechadas e seus documentos, fotografias, entre outros, foram jogados fora.

Por outro lado, há nos Estados Unidos atualmente um movimento de resistência muito forte desencadeado por surdos(as) negros(as), que tem trazido como consequência a criação de associações de surdos(as) negros(as).

No entanto, com relação às escolas muitas mudanças ainda precisam ser realizadas, inclusive com relação à formação de professores e ao currículo. “Os

estudantes surdos raramente aprendem a história do grupo étnico e do país de origem de suas famílias.” (GARCIA, 1999, p. 159).

Diante de algumas iniciativas isoladas de contar a história da origem do povo surdo negro, alguns estudantes ficam boquiabertos, pois, nunca haviam conhecido essa história antes. Um deles fez o seguinte desabafo:

A maior parte do tempo aprendemos sobre homens brancos – homens brancos com audição perfeita. Eu quero aprender mais sobre pessoas como eu!... Você pode dizer ao professor de Estudos Sociais que queremos aprender sobre muitas pessoas diferentes na aula de história? (Garcia,1999, p.159).

A educação bilíngue e bicultural para estudantes surdos(as) nos Estados Unidos é uma referência para diversos países, no que diz respeito à língua de sinais e a cultura surda, mas ainda há uma grande lacuna quando se trata de uma educação multicultural, que avance na direção de outras identidades sociais que envolvam a comunidade surda.

III – OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Compreender as circunstâncias concretas da experiência de intersecção entre raça e surdez vivenciada por surdos(as) negros(as)¹⁸ em São Luís - MA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Descrever e analisar a situação vivencial dos surdos(as) negros(as) em São Luís-MA, especialmente no que se refere aos aspectos linguísticos, trabalhistas e socioemocionais;

Examinar de que forma a interação raça e surdez se entrecruzam e influenciam as oportunidades e o modo de vida dos(as) surdos(as) negros(as) em São Luís-MA;

Analisar os sentidos/significados que os(as) surdos(as) dão em geral à sobreposição de trajetórias surdas negras e suas implicações;

Correlacionar a situação dos(as) surdos(as) negros(as) e experiências vivenciadas no contexto educacional.

¹⁸ ¹⁸ Nesta pesquisa optou-se em agregar pessoas surdas negras e morenas, tanto nas entrevistas quanto na análise dos resultados, considerando-se que os dois grupos apresentam proximidades quanto à exclusão racial, portanto, a palavra pessoas surdas negras engloba tanto pessoas negras quanto morenas.

IV – METODOLOGIA

4.1 – Metodologia Qualitativa

A presente pesquisa foi realizada sob uma perspectiva epistemológica qualitativa, valorizando a interação entre os sujeitos entrevistados, a intérprete de Libras e o pesquisador, em um contexto sociocultural, isto é, na Associação de Surdos do Maranhão - ASMA.

De acordo com essa epistemologia, os dados não se encontram na realidade à espera do pesquisador, mas serão construídos a partir da interação do pesquisador com os colaboradores da pesquisa.

Nesse sentido, o conhecimento é entendido enquanto uma construção, uma produção humana, no qual são criadas as zonas de sentidos¹⁹. A teoria não está pronta, mas é renovada a cada momento pela reconstrução do olhar sobre o campo pesquisado. A verdade é temporária e circunscrita às circunstâncias da pesquisa. Não pretende ser generalizada, mas possibilitar novas articulações com outros campos, outros olhares, novas produções teóricas. Daí, o seu caráter interpretativo e construcional. (GONZÁLEZ REY, 2005)

Nesta perspectiva fizemos interpretações a respeito das experiências dos surdos(as) negros(as) dentro da trajetória acadêmica e social, articulando teoria e prática, a partir da Teoria da Interseccionalidade e suas categorias de superinclusão e subinclusão.

Enfim, o pesquisador assumiu posição ativa e criativa do processo, reformulando o material empírico tendo como base os construtos teóricos, não apriorísticos, mas construídos de maneira singular pela ação/reflexão do pesquisador e colaboradores, adotando uma dimensão qualitativa, em busca de compreender as interações entre raça e surdez, e suas repercussões na composição de diferentes vulnerabilidades sobre os sujeitos, a partir da discriminação interseccional a que estão submetidos em diferentes contextos.

¹⁹ Espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica. (REY, 2005, p.6).

4.2 – Análise de Discurso Crítica

Para a análise e construção do texto a partir de uma metodologia qualitativa, optou-se por realizar um estudo baseado na Análise de Discurso Crítica (ADC). “A *Análise de Discurso Crítica, em um sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social*”. (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.12).

O nosso olhar na pesquisa esteve voltado para uma descrição das consequências do intercruzamento entre raça e surdez, a fim de compreender o processo de superinclusão e subinclusão a que estão submetidos os surdos(as) negros(as), buscando a construção de um exame das condições existenciais e educacionais destes sujeitos.

Dessa forma pretendeu-se analisar de que modo a discriminação interseccional se configura no caso dos sujeitos surdos(as), a fim de trazer à tona as especificidades de sobreposição de vulnerabilidades a que estão submetidos, assim como, da invisibilidade e subordinação destes nas comunidades, nos movimentos e principalmente nas políticas públicas.

Nesse sentido, a perspectiva crítica da Análise de Discurso torna-se fundamental para desnudar contextos e situações, onde a linguagem, ou melhor, os discursos, estão relacionados com o poder. De acordo com Wodak apud Ramalho e Resende, (2011, p.20), a ADC define-se pelo interesse investigativo crítico onde pretende-se entender: “... *como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada pelo uso do discurso*”.

Em outras palavras, nos ajudou a conhecer o modo como as pessoas surdas compreendem a intersecção raça e surdez, suas concepções de mundo referentes a esse aspecto, as experiências e vivências das pessoas surdas negras no que diz respeito à subordinação de sua condição e especialmente situações ligadas tanto à educação dos mesmos quanto aos aspectos sociais que os circundam. Possibilitou-nos também, identificar as estratégias de enfrentamento que as pessoas surdas propõem a essa temática.

4.3 – Campo de Pesquisa

De acordo com González Rey (2005, p.81), considera-se campo de pesquisa, o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele.

A escolha do local da pesquisa se deve ao fato de ser bastante frequentado pelos surdos e termos um bom relacionamento com a diretoria, mas principalmente por se constituir em espaço de excelência de identificação surda: a Associação de Surdos do Maranhão - ASMA. Esta associação possui trinta e dois anos de existência e se apresenta como uma entidade que luta pelos direitos dos(as) surdos(as) junto à família, à escola, à saúde e à sociedade em geral.

As pessoas surdas encontram-se sistematicamente no local com diversos objetivos, entre eles destacamos: comunicação, lazer e política. Muitas pessoas surdas dirigem-se até ao local em busca de pessoas que falem a sua língua: a língua de sinais. Nesse sentido, aproveitam para jogar dominós, baralho, assistir filmes, fazer festas comemorativas, entre outros. Assim como, reúnem-se periodicamente para discutir temas relevantes para a comunidade surda, como seus direitos políticos, linguísticos e sociais, em palestras, seminários, reuniões da diretoria, entre outros.

De acordo com informações obtidas diretamente na instituição, a diretoria é composta por um Presidente, um Vice-Presidente, o Primeiro e o Segundo Secretário, o Primeiro e Segundo Tesoureiro e um Assistente sócio – jurídico.

Assim, essas associações vão se constituindo com um poder contra-hegemônico, que repercute em um movimento em favor dos(as) surdos(as) e da língua de sinais. Torna-se um espaço de encontro. As festas também são seus territórios. A associação torna-se, assim, um espaço de resistência, fronteira demarcatória, linguística e espacial, das pessoas surdas.

Ao mesmo tempo em que são espaços políticos, que engendram também mecanismos de poderes capilares que demarcam o território entre surdos(as) e ouvintes, mas também, entre surdos(as) e surdos(as). Onde alguns conflitos, escapam. Um membro da diretoria nos disse: “*É melhor ir para a ASMA do que para a escola*”.

4.4 – Técnicas e Procedimentos

Para González Rey (2005, p. 42), os instrumentos englobam toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa. Ou seja, a forma pela qual vamos, enquanto pesquisadores, provocando a expressão do sujeito.

Esta pesquisa foi realizada em janeiro de 2012, por meio de trinta entrevistas semiestruturadas com pessoas surdas (que se autodeclararam²⁰ negras²¹, morenas ou brancas), sendo doze do sexo feminino e dezoito do sexo masculino e todas acima de vinte anos de idade, que aleatoriamente chegavam até à associação. Em cima deste quadro, analisamos a situação de discriminação interseccional e as vulnerabilidades que resultam daí e que atinge os surdos(as) negros(as) no contexto social e educacional.

Inicialmente junto com representantes da diretoria da Associação de Surdos do Maranhão – ASMA e intérpretes de Libras nos reunimos com aproximadamente duzentas pessoas surdas, membros desta associação, para explicar a pesquisa, os objetivos, a metodologia e a ética que permeou todo o trabalho. Após a explanação, foi aberto ao público para que fizessem perguntas, tirassem dúvidas ou dessem sugestões.

A maioria das pessoas se mostrou surpresa com o tema, pois disseram ainda não terem pensado sobre esse aspecto. Outros preferiram fazer perguntas sobre a pesquisa em particular, como uma mulher surda, que perguntou duas vezes qual era o tema. Quando se dizia que era sobre surdos(as) negros(as), mas que queríamos também saber a opinião dos(as) surdos(as) brancos(as), se negou a participar da entrevista, dizendo que não lhe dizia respeito, pois, não tinha nada a ver com isso.

²⁰ Considerando-se que a identificação racial ainda apresenta-se de várias maneiras no país, adotamos as mesmas terminologias utilizadas pelo IBGE durante as entrevistas. No entanto, mais do que a filiação a uma cor, as pessoas surdas se autodeclararam negros(as), brancos(as) e morenos(as). Como o estudo científico sobre a temática das relações raciais alerta sobre a repercussão da concepção da democracia racial no país, inclusive vendo o mestiço, como a solução para o branqueamento das raças, resolveu-se desde as entrevistas, considerar no mesmo grupo pessoas surdas negras e pessoas surdas morenas.

²¹ Algumas pessoas surdas negras ao se autodeclararem negras demonstraram tristeza com a condição racial e atribuíram, de forma conformada à Deus tal feito.

Contraditoriamente, esteve presente em todos os dias das entrevistas, trazendo lanche, voluntariamente, para a equipe da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente e tivemos o cuidado de ter sempre presente uma tradutora/intérprete de Libras e transcritores das respostas, a fim de que o pesquisador pudesse ao mesmo tempo respeitar a singularidade linguística dos(as) entrevistados(as) e concentrar-se em um papel mais integrador conjuntamente com os mesmos.

Em primeiro lugar agradecemos a participação do(a) entrevistado(a), explicávamos o tema e a vinculação da pesquisa com a UnB e com a orientadora, Prof^a Dr^a Denise Botelho. Em seguida, líamos²² o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando a participação voluntária ou direito à desistência do entrevistado(a).

Nas entrevistas foram utilizadas questões direcionadas pela teoria, foco e problema de pesquisa, assim como, questões abertas com o fim de compreender o texto discursivo do(a) entrevistado(a). Além disso, construímos dois instrumentos: uma entrevista para pessoas surdas que se autodenominaram negras e morenas e outra entrevista para pessoas surdas brancas.

Inicialmente solicitamos que as pessoas surdas entrevistadas falassem de seu pertencimento racial, para que definíssemos a entrevista a servir como roteiro. No caso das entrevistas com pessoas surdas negras, contextualizamos a pesquisa, pedindo que os entrevistados(as) nos fornecessem informações sobre sua identificação, tais como faixa etária, sexo, acesso à escolaridade e moradia, assim como, sobre aspectos cruciais de suas vidas, ocupação, acesso a meios de transporte, inserção no mercado de trabalho e situação dos surdos no Brasil.

O nosso foco voltou-se para o tema da sobreposição da raça e da surdez em pessoas surdas negras e a concepção, percepção e relação dos(as) entrevistados(as) sobre a situação. Por último, enfatizamos a situação educacional das pessoas surdas negras, buscando visualizar aspectos e tipos de discriminação nesse contexto e de que forma o trabalho pedagógico influenciou a compreensão das relações raciais entre as pessoas surdas. É válido ressaltar que as respostas

²² Todas as falas em Língua Portuguesa foram interpretadas para a Língua Brasileira de Sinais.

das pessoas surdas, autodeclaradas brancas, entremeiam todo o trabalho, que tem o foco nas pessoas surdas negras, mas que se fundamenta na opinião de todos(as) os(as) entrevistados(as).

Assim, no que diz respeito às entrevistas realizadas com as pessoas surdas autodeclaradas brancas, enfatizou-se o conhecimento destes sobre a situação dos surdos(as) negros(as) no que concerne à discriminação interseccional e sobre o contexto das práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos.

Para tanto, utilizou-se os roteiros de entrevistas (APÊNDICES A e B) como referência, porém, não ficamos presos aos mesmos, deixando espaço aberto para que os(as) participantes pudessem aprofundar determinadas temáticas ou desabafassem sobre outras que não estivessem afinadas com o foco da pesquisa. É o caso de mercado de trabalho, que por diversas vezes foi reportado pelos(as) entrevistados(as), como lugar de difícil acesso, onde também ocorrem situações de preconceito e racismo. Também falaram da ausência de profissionais qualificados na educação, especificamente tradutores e intérpretes de Libras, ocasionando a evasão, assim como, ressaltaram as dificuldades de comunicação na família.

Como também, o pesquisador em alguns momentos percebeu que seria melhor aprofundar determinadas questões buscando compreender de forma mais ampla a situação social e educacional dos(as) surdos(as) negros(as), destacou interdisciplinarmente alguns contextos ou realizou algumas explanações para aprofundar a pesquisa.

Sendo esta uma pesquisa social de abordagem sociodiscursiva, nosso enfoque voltou-se para as relações de dominação, conseqüentemente, de vulnerabilidades cruzadas que atingem as pessoas surdas negras no contexto da discriminação interseccional. Mas, também, aos discursos das pessoas surdas entrevistadas sobre formas de enfrentamento e contestação da situação imposta pela realidade social neste contexto, principalmente na educação.

4.5 - Problema de Pesquisa

Pelo que tem sido afirmado anteriormente, tanto na área dos estudos surdos quanto na das relações raciais, principalmente no que se refere às políticas públicas,

a situação dos(as) surdos(as) negros(as) tem ficado invisibilizada e subordinada. As vulnerabilidades específicas acarretadas sobre esse grupo por meio das condições raciais e de surdez têm sido desconsideradas e o olhar sobre esta temática tem assumido uma perspectiva universalista, ora racial, ora deficientista.

Por outro lado, um enfoque socioantropológico tem se apresentado como contraponto à perspectiva terapêutica e colocado a discussão sobre a surdez e os surdos em um viés sociocultural. Este olhar trouxe para o campo da surdez teorias e pesquisas que embasam os estudos sobre identidade e cultura surda, mas que ainda não deram conta de penetrar nas situações onde as demais identidades sociais, como raça, gênero, sexualidade, orientação sexual, religião, entre outras, se entrecruzam.

Nesse sentido, descreveu-se e analisou-se a situação social e acadêmica de pessoas surdas negras, considerando-se a interseccionalidade entre raça e surdez, a fim de identificar condições onde os efeitos dessa interação se acentuam ou passam despercebidos. Além disso, levantou-se uma discussão referente ao trabalho pedagógico e ao papel do professor, a partir de experiências relatadas pelos(as) entrevistados(as), no intuito de favorecer a reflexão a respeito da necessidade de promoção de políticas públicas que venha proporcionar garantia de direitos a esses grupos.

Em suma, as questões pertinentes a este trabalho foram:

1. Como se encontra caracterizada a situação social dos surdos(as) negros(as) em São Luís? Como eles e seus pares percebem tal situação?
2. Como essa situação é percebida pelas pessoas surdas autodeclaradas brancas?
3. Como os fatores oriundos do pertencimento racial se intercalam com a condição da surdez na escolarização e na relação social?
4. Será que os(as) surdos(as) negros(as) sofrem preconceito duplamente: por serem surdos(as) e serem negros(as)?
5. Como o enfoque racial tem sido trabalhado no contexto das práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos(as)?

V – RESULTADOS

5.1 – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Após a realização das entrevistas, dedicamo-nos à interpretação dos dados e organizamos as informações em duas categorias: **Vulnerabilidades Específicas e Discriminação interseccional**.

Como já explicitado anteriormente, as diversas identidades trazem consequências singulares à condição de diversos grupos (mulheres negras, mulheres com deficiência etc.). Neste estudo destacamos as **Vulnerabilidades específicas** do entrecruzamento entre raça e surdez, dando ênfase a aspectos que fragilizam a experiência vivencial das pessoas surdas negras, que se apresentam de forma desproporcional às vividas pelas demais pessoas surdas. Consequentemente estas vulnerabilidades decorrem da invisibilidade ou subordinação interseccional destas pessoas nos movimentos associativos voltados para pessoas surdas e para pessoas negras, considerando-se que a interseccionalidade entre raça e surdez não é contemplada.

Nesse sentido é que dividimos essa categoria nas seguintes subcategorias: *Inacessibilidade* (linguística, trabalhista e socioemocional) e *Invisibilidade* (nas comunidades surdas e negras). O acesso aos direitos civis e sociais, como liberdade de expressão do pensamento, educação, inserção no mercado de trabalho e relações sociais é o primeiro passo rumo ao respeito do outro, independente de ser surdo(a), negro(a) ou surdo(a) negro(a). É a garantia da cidadania. Se os direitos básicos não são contemplados, a condição social se sobrepõe às outras, dificultando o acesso a outros bens. As singularidades das pessoas surdas negras encontram-se invisíveis nos movimentos associativos das comunidades negras e mesmo no próprio movimento surdo.

A segunda categoria refere-se à **Discriminação interseccional**, considerando-se que as pessoas surdas negras sofrem tanto discriminação por serem surdos(as) quanto por serem negros(as). Buscou-se dar a devida atenção sobre a opinião dos entrevistados(as) a respeito da *situação social* vivenciada pelos

surdos(as) negros(as) e às diversas formas de discriminação experimentadas por estas pessoas.

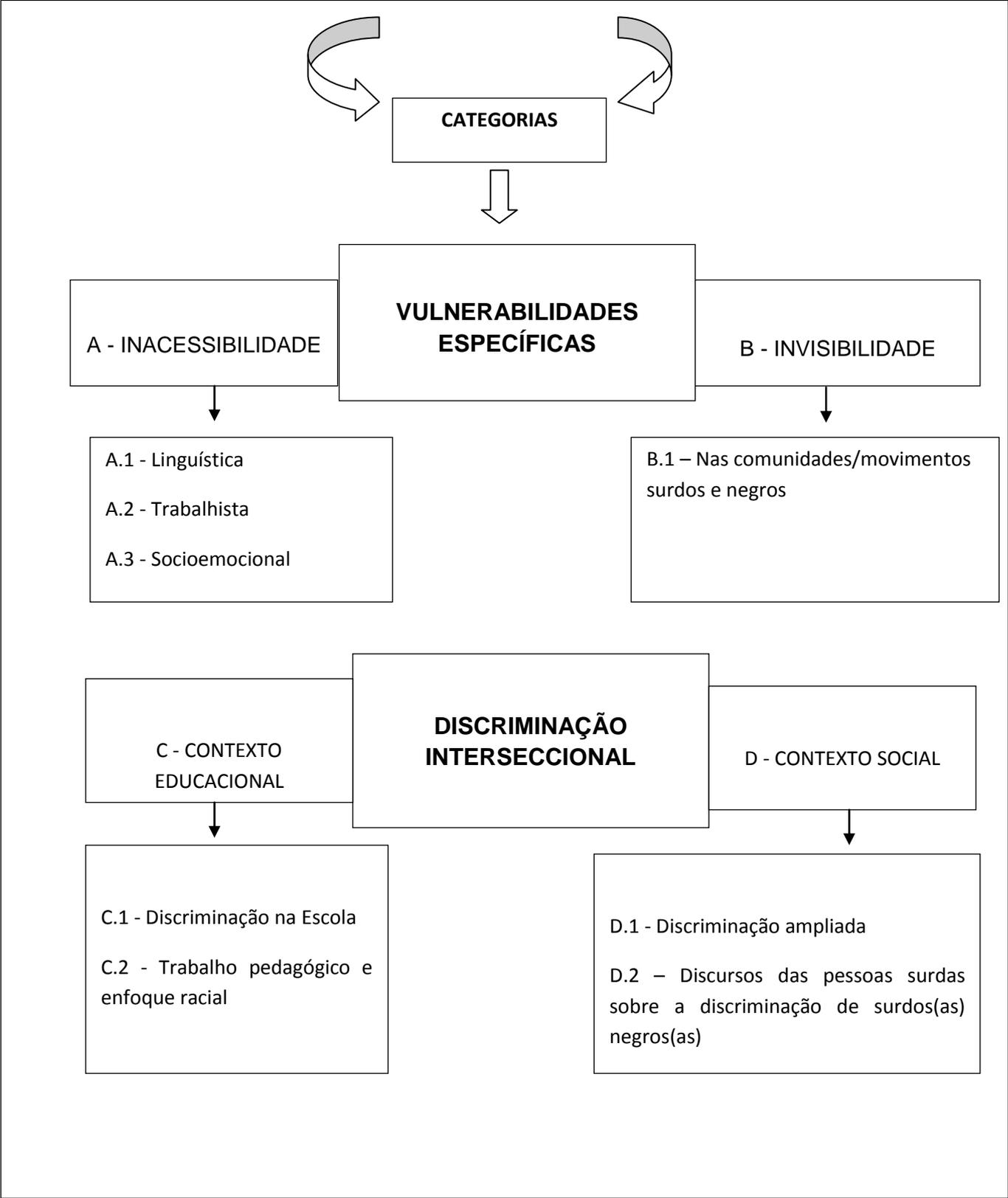
Dentro desta categoria, enfatizou-se *a situação dos(as) surdos(as) negros(as) no contexto educacional* com o objetivo de identificar situações de discriminação na escola, assim como, seus tipos e como o professor(a)/educador(a) tem dado atenção a este tema em seu trabalho. Da mesma forma, fundamentou-se as entrevistas com a colaboração de pessoas surdas autodeclaradas brancas sobre a situação social das pessoas surdas negras, como a discriminação interseccional que enfrentam em seu dia a dia, especificamente no contexto escolar e social, assim como, o trabalho pedagógico a respeito do enfoque racial.

Em suma, as categorias de *vulnerabilidades específicas e discriminação interseccional* encontram-se apoiadas na Teoria da Interseccionalidade e em seus conceitos de superinclusão e subinclusão. É preciso considerar, então, que as pessoas surdas negras sofrem vulnerabilidades diferenciadas dos(as) demais surdos(as), e que estas se encontram costumeiramente “esquecidas” no bojo das situações gerais vivenciadas pelos(as) surdos(as), conseqüentemente, pela própria comunidade surda. E que as singularidades das pessoas surdas negras não são consideradas quando se discute, estuda ou decide questões raciais, por não ser uma questão que atinge a maioria, assim mais uma vez, essas pessoas ficam invisíveis nas políticas públicas.

Nesse sentido, as pessoas surdas negras ficam mais vulneráveis a sofrer abusos de toda sorte, principalmente nos âmbitos linguísticos, educacionais, emocionais e sociais, vivenciando situações de racismo ampliadas, não experimentadas pelas demais pessoas surdas.

Para melhor visualização dos resultados, organizamos um quadro demonstrativo, onde as categorias aparecem em destaque e as subcategorias logo em seguida, denotando sua subordinação àquelas.

Quadro 01- Categorias e Subcategorias



5.2 - ANÁLISE DE DISCURSO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

5.2.1 – CATEGORIA I: *Vulnerabilidades Específicas – (A) - Inacessibilidade*

Subcategoria A.1 - Inacessibilidade Linguística

O processo comunicacional das pessoas surdas é o principal motivo que leva familiares, profissionais e pesquisadores a se debruçarem sobre o tema e tomarem diversas posições, no intuito de contribuir com a situação, fato comprovado pelas respostas dos(as) entrevistados(as) a respeito da situação dos(as) surdos(as) no Brasil. Para os mesmos, há um desconhecimento por parte dos ouvintes com relação à Libras, que afeta a comunicação destes com os(as) surdos(as).

De acordo com os estudos linguísticos, realizados na década de 60 por William Stockoe, nos Estados Unidos, na década de 80 por Lucinda Ferreira Brito no Brasil e pelos variados estudos que desencadearam a partir de então (QUADROS, 2004; FELIPE, 2008; SKLIAR, 1998, 1999), entre outros, a comunicação utilizada pelas pessoas surdas é uma língua, com toda a propriedade que um sistema linguístico exige.

Assim, a partir desses estudos e dos movimentos surdos organizados pelas associações de surdos no mundo inteiro, o reconhecimento e a legalização das línguas de sinais é impulsionado em diversos países. Aqui no Brasil, como exposto anteriormente, a língua de sinais é denominada Língua Brasileira de Sinais – Libras e se constitui enquanto meio legítimo e legal de comunicação das comunidades surdas brasileiras.

No entanto, ao darmos início às entrevistas, neste estudo, um primeiro fato nos chamou atenção: mais da metade das pessoas surdas negras²³ entrevistadas apresentou um déficit linguístico, ocasionando dificuldades na comunicação, desencadeando um conhecimento precário em Libras e em Língua Portuguesa. Alguns, misturavam Libras com gestos ou seu conhecimento da Libras era de um nível muito baixo, as respostas eram desconexas com relação às perguntas, fato relatado surpreendentemente pela tradutora e intérprete de Libras na pesquisa. Muito de suas respostas tiveram que ser bastante discutidas e explicadas pela intérprete para que se entendesse o que gostariam de argumentar.

²³ Utilizaremos neste trabalho a filiação racial autodeclarada pelos(as) entrevistados(as).

Contraditoriamente, todos(as) os(as) outros(as) entrevistados(as) apresentaram fluência em Libras na comunicação com o pesquisador, via intérprete, apresentando respostas plausíveis ao que estava se perguntando.

Uma pessoa surda negra, depois de muitas idas e vindas no que se refere ao aspecto linguístico, conseguiu expressar a seguinte situação: *“Trabalhava em um supermercado, mas me sentia discriminado. Um dia, um ouvinte pegou frutas e quem levou a culpa fui eu. Acredito que por ser negro, pois o ouvinte era branco. Mas, quando fizeram a análise da câmara de vídeo, ficou constatado que eu era inocente.”*²⁴

Para nós fica evidente que o fato desta pessoa ser surda e negra fortaleceu ainda mais a discriminação que sofreu. Primeiro, porque não conseguia se comunicar para utilizar argumentos em seu favor, segundo porque o racismo foi preponderante na avaliação do caso.

Dessa forma, o acesso linguístico é fundamental para que as pessoas possam ter liberdade de expressão de pensamento, construam argumentos para suas teses, conheçam as informações ao seu redor, enfim terem acesso à cultura, tanto na família, quanto em espaços sociais externos que venham a fazer parte da rede de relações dessas pessoas. Os(as) entrevistados(as) denunciaram a ausência de políticas públicas, voltadas para as pessoas surdas, especialmente educacionais, em forma de uma escola própria e singular, que respeite as peculiaridades das pessoas surdas.

De acordo com pesquisas (QUADROS, 2004), 95% das pessoas surdas são filhos de ouvintes, o que acarreta consequências inestimáveis ao seu desenvolvimento comunicacional na própria família. Nesse sentido, a maioria delas adquire e aprende a língua de sinais somente na escola, locus fundamental de construção linguística e identidade para as pessoas surdas. Como a escola só é esse espaço, na maioria das vezes, retoricamente, as associações de surdos, espalhadas no país inteiro, passam a ser esse ponto de encontro linguístico e muitas vezes de formação: *“A associação de surdos é um excelente espaço para nós. O pouco que desenvolvi foi aqui por meio do bate-papo, pois ajuda a esquecer dos*

²⁴ As respostas foram dadas em Língua Brasileira de Sinais e interpretadas para a Língua Portuguesa oral pela intérprete de Libras e registrada pela transcritora. O pesquisador interagiu com os(as) entrevistado(a)s(as) e fez a análise das respostas.

problemas, nos diverte e nos dá amigos, nossos pares”, proferiu um(a) entrevistado(a).

No entanto, é preciso considerar que as pessoas surdas, geralmente, só conseguem frequentar as associações de surdos no período da adolescência, sendo bastante otimista, mas no geral, é na fase adulta. Ocorre que estas pessoas ficam com uma comunicação deficitária em uma média de quinze a vinte anos. Se considerarmos o tempo hábil para aprendermos uma língua, as consequências sobre esses sujeitos tornam-se ainda mais complexas.

Vale refletirmos então sobre o motivo pelo qual pessoas surdas negras não estão tendo o mesmo desempenho linguístico do que os(as) outros entrevistados(as). Se a escola é o espaço disseminador dessa língua ou deveria ser, o que ocorre dentro da mesma para que isto não ocorra? Se as outras pessoas surdas conseguem se comunicar, fluentemente, em Libras, o que as diferenciaria das pessoas surdas negras, a não ser o fato de que estas são negras? Estariam sofrendo preconceito de cor dentro da própria escola, o que estaria refletindo atualmente em sua comunicação, ou estariam fora da escola? Que dominação simbólica estaria sofrendo estas pessoas? Que relação podemos fazer disto com o déficit na educação de pessoas negras em relação à educação de pessoas brancas?

Assim, a escola precisa assumir essa ação pedagógica, a partir de uma política linguística ampla, onde os profissionais tenham fluência em Libras e os(as) estudantes possam ter acesso o mais cedo possível, sem que obstáculos de cunho racista os impeça de aceder a esse conhecimento.

Nesse sentido, é preciso refletir a respeito de que conhecimento é valorizado e disseminado em nossas escolas? Os(as) nossos(as) professores(as) têm domínio da Língua Brasileira de Sinais? São fluentes? Há professores(as) de Libras em nossas escolas? Qual o nível de conhecimento pelos nossos professores da sobreposição de trajetórias?

Pelo o que foi possível analisar, as pessoas surdas negras não estão tendo acesso à Língua Brasileira de Sinais da mesma forma que as outras pessoas surdas. Assim, questiona-se que tipos de conhecimento ou de relações têm circulado em nossas escolas? O fato de possuir, além da surdez, uma classificação racial que sofre preconceito em nossa sociedade, pode estar afetando ainda mais a

vulnerabilidade destas pessoas, induzindo ainda mais ao abuso de suas condições. Tudo indica que estão sofrendo uma discriminação interseccional, o que as torna invisíveis dentro do próprio contexto educacional.

Subcategoria A.2 - Inacessibilidade trabalhista

A Associação de Surdos do Maranhão – ASMA tem tido um papel ativo na diminuição das desigualdades sociais das pessoas surdas na capital, empregando-os(as) ou conseguindo estágios remunerados aos mesmos, ocupando o percentual que toda empresa deve ter de empregados(as) com deficiência, apesar de enfrentarem nesta ação toda sorte de preconceitos, inclusive com relação à comunicação das pessoas surdas, baixos salários, profissões desvalorizadas pela sociedade, ocupações desconexas com a formação dos mesmos, entre outros.

De acordo com este estudo, a maioria das pessoas surdas empregadas faziam parte do grupo das pessoas brancas e a maioria das pessoas surdas desempregadas se autodeclararam negras. Entre as pessoas empregadas, englobando apenas os(as) negros(as), a maioria trabalha em supermercados ou em lojas de variedades, em áreas pouco valorizadas pela sociedade, e algumas são estagiárias de órgãos públicos. Uma minoria encontra-se empregada na Secretaria de Educação e atuam como Instrutores de Libras para crianças surdas.

Dentre os(as) entrevistados(as), apenas uma pessoa surda era aposentada pelo INSS e recebia o PAR do governo federal. Era uma pessoa surda negra, jovem, aparentemente com condições físicas e intelectuais para desempenhar uma função remunerada.

Durante a entrevista um relato de uma pessoa surda negra nos chamou bastante atenção: *“Trabalho em uma loja de departamentos há dois anos pela manhã e à tarde e recebo R\$240,00 (duzentos e quarenta reais). Os ouvintes ganham mais”*, expressiu em tom conformado.

Tal fato nos deixou bastante indignado, pois enquanto em nosso país, o salário comercial com base em 2011 estava no valor de R\$572,40 (quinhentos e setenta e dois reais e quarenta centavos), uma pessoa surda negra em São Luís, recebia apenas R\$240,00 (duzentos e quarenta reais) na mesma situação. Estava óbvio que esta pessoa estava sendo vítima de abuso e exploração por conta da

sobreposição de trajetórias (surdo(a) e negro(a)), pois as demais pessoas surdas não apresentaram esta situação, apesar do(a) entrevistado(a) achar que tinha a ver com a surdez. Este caso foi levado ao conhecimento da diretoria da ASMA para que providências cabíveis fossem tomadas. Até o fim da pesquisa, não ficamos sabendo do resultado.

Poucos(as) entrevistados(as) dedicam-se apenas ao estudo, denotando que precisam procurar cedo maneira de sobreviver economicamente.

Atualmente com a lei de Libras e o decreto que a regulamenta, as pessoas surdas devem ter prioridade nos cursos superiores de formação de professores de Libras. Mas, como, se a maioria não está conseguindo nem concluir o ensino médio? Esses(as) profissionais devem ser absorvidos(as) pelas Secretarias de Educação, que precisam ofertar uma educação bilíngue para os estudantes surdos.

Uma educação bilíngue necessita ter profissionais formados(as) para ensinar a Língua Brasileira de Sinais. Seria a oportunidade das pessoas surdas, especialmente das pessoas surdas negras, terem acesso ao mercado de trabalho de maneira digna, por meio de uma profissão que requer que o seu conhecimento seja valorizado e transmitido.

É evidente que nem todas as pessoas surdas gostariam de ser professores de Libras, mas através desta profissão estaríamos contribuindo para romper com um paradigma deficientista e racista que acompanha o desenvolvimento das pessoas surdas negras, além de servirem como modelos de identificação para as crianças surdas e construindo sua autoestima sob outro patamar: *“Precisamos ter mais acesso ao mercado de trabalho”*, afirma um(a) entrevistado(a).

Além do exposto, as pessoas surdas negras denunciam que não há uma comunicação efetiva no mercado de trabalho: *“No trabalho sofremos preconceito, a associação sabe. Eles só se comunicam com os ouvintes, não com as pessoas surdas. Somos discriminados dentro do trabalho”*.

Este discurso denuncia que não adianta somente a inserção das pessoas surdas no mercado de trabalho, mas é preciso garantir que a comunicação se dê de forma efetiva e que os preconceitos sejam banidos.

Alguns declararam sofrer preconceitos, sendo perturbados o tempo todo e acusados sempre que algo dá errado. Além disso, referiram grande dificuldade de

acesso: *“Não consigo emprego porque sou surdo negro. Não consigo nada”*, disse um(a) entrevistado(a) em tom de desabafo.

Subcategoria A.3 - Inacessibilidade socioemocional

As pessoas surdas negras fazem parte, principalmente, da comunidade surda em São Luís. A maioria apresenta um nível de escolaridade muito baixo, sendo que grande parte não chegou a terminar o Ensino Médio e pouquíssimos acederam ao Ensino Superior.

De acordo com os(as) entrevistados(as), a grande maioria das pessoas surdas negras sofrem preconceito duplamente, por serem surdos(as) e por serem negros(as), alguns justificam dizendo que as pessoas não gostam de negros(as), só de morenos(as) e brancos(as): *“As pessoas têm nojo da cor. Não ajudam negros que pedem esmola”*, expressiu um(a). *“As pessoas acham que os negros são sempre ladrões e pobres. Riem deles e não os tratam com seriedade”*, confirmou mais um(a) entrevistado(a). *“Negros e brancos não são iguais”*, concluiu outro(a).

“No Brasil tem preconceito contra negros e índios. Os brancos querem dominar tudo. Me emociono com a luta dos negros e dos índios. Os negros sofrem muito preconceito, só têm políticas públicas para os ouvintes”, disse uma pessoa surda branca, demonstrando ter conhecimento a respeito da situação de preconceito que estão submetidos alguns grupos em nosso país.

Ou seja, de acordo com estas respostas podemos aferir que o racismo é crescente no nosso país e isto repercute inclusive sobre as pessoas surdas, consideradas inferiores em sua condição sensorial: *“Há racismo e preconceito contra os surdos”*, afirmou um(a) entrevistado(a). *“As pessoas acham que os surdos negros são incapazes e feios, mas não podemos achar isso”*, expressiu outro(a).

Muitas pessoas surdas afirmaram haver preconceito de cor, dentro da própria família: *“A família não aceita pessoas negras, não deixam namorar com negros”*, revela uma pessoa surda negra. A presente afirmação demonstra que há um preconceito de cor nas relações familiares, principalmente quando diz respeito às relações amorosas, é o que nos confirma uma das pessoas surdas negras entrevistadas: *“A família acha que porque são negros, não prestam. Chama a*

peessoa que está apaixonada de doida porque namora um surdo negro, dizem que ele é feio, que parece um macaco”, confessou muito ofendida.

Durante as entrevistas, várias respostas nos chamaram atenção, vale destacar: *“Os surdos brancos foram maus com eles. Os ouvintes brancos também.”* Na nossa interpretação, as pessoas surdas negras tanto sofrem preconceito dentro das comunidades surdas quanto na sociedade em geral, pois diversas opiniões deixaram escapar que as pessoas surdas brancas não gostavam de se misturar com as pessoas surdas negras: *“Quando fomos participar de um campeonato esportivo em uma cidade brasileira, vi surdos negros separados de surdos brancos. Os surdos brancos chegavam de carro, tinham casa e dinheiro. Só queriam almoçar em lugares chiques. Se separavam dos surdos negros. Os surdos negros não tinham ‘frescura’, comiam em qualquer lugar”.*

No entanto, não podemos esquecer que as pessoas surdas negras também sofrem preconceito na sociedade em geral, que se transmuta em diversas formas: *“Desde as brincadeiras infantis, somos excluídos. Na praia, na hora de escolher os amigos, sempre escolhem amigos brancos”.*

Outra situação enfrentada pelas pessoas surdas negras depois de adultas é a seguinte: *“As pessoas escondem as bolsas quando veem a gente, achando que somos assaltantes. Dá vontade de processar. Principalmente as mulheres que agem assim, os homens não, porque jogam bola com a gente.”* Tal fato nos lembrou GARCIA (1999) ao descrever que ao descer uma rua, as pessoas julgam a cor e não a surdez das pessoas. Quer dizer que neste momento, estas pessoas estão sofrendo preconceito de cor e não preconceito por causa da surdez.

Outra pessoa surda negra desabafou: *“No ônibus, as pessoas ficam desconfiadas que somos ladrões. Acho tudo isso uma piada, eu sei que há ouvintes ladrões. Quando vejo surdos negros com mal comportamento, eu sou responsável na associação para dar conselhos e incentivo o esporte. Dependendo do comportamento do surdo negro, pode não jogar. Tem que ter educação para jogar. Não quero passar vergonha fora. Surdos que bebem, eu dou suspensão de três meses”.* Esta fala evidencia que há formas de controle dos considerados mal comportados dentro da própria associação: podem não jogar. Resta-se saber o que significa ser mal comportado e se essa postura diz respeito somente às pessoas surdas negras.

“Motoristas e policiais também são preconceituosos e racistas, precisamos ser fortes”, afirmou outro(a). Uma mulher surda disse na entrevista o seguinte: “A nossa história e o nosso passado mostram que os negros sempre sofreram por causa da dominação dos donos do poder e até hoje são considerados inferiores. Agora mudou um pouco, mas a maioria dos universitários ainda são brancos, a maioria dos desempregados são negros. Estes sofrem muito preconceito no ônibus. Temos que unir todas as raças. O Brasil é 100% preconceituoso com os negros. Eu vi uma entrevista sobre racismo na TV, onde os negros se organizaram e processaram uma faculdade. Fiquei muito satisfeita”.

Percebe-se que mesmo lentamente, alguns surdos(as), já se manifestam contrários ao racismo, pois obtiveram informações que lhe deram suporte para tanto. Apesar de admitirem o país ainda ser racista, percebem alguma melhoria: *“Antes era pior, agora mudou um pouco”.*

Muitos(as) entrevistados(as) defendem o enfrentamento do racismo por meio de lutas das pessoas negras: *“O negro precisa lutar, a luta que vai mudar tudo isso.”* Clamam por respeito: *“Precisa haver respeito!”* Outros apelam para a consciência de cada um: *“Depende da consciência de cada um. Acho que Deus faz as pessoas independentes da cor”.*

Todo esse contexto acrescenta às pessoas surdas negras singularidades que afetam tanto as relações sociais com os outros, quanto às questões de ordem emocional, como baixa autoestima, tristeza profunda e ausência de relações íntimas.

Apesar de algumas mulheres surdas terem dito nas entrevistas que adoram negros, algumas pessoas surdas negras desabafaram: *“Mulheres não querem namorar comigo porque eu sou negro. Só querem brancos com carros”.* Vale ressaltar que este dado também nos deixou bastante surpresos, pois muitas pessoas surdas negras, principalmente do sexo masculino, relataram que até aquele momento ainda não conseguiram arranjar uma namorada, mesmo já sendo todos maiores de idade: *“Sofro muito. Um amigo me explicou que sofro racismo. Não consigo namorada. Nunca consegui”.*

Outra pessoa entrevistada expressou: *“As brancas gostam de negros para namorar”.* Esta afirmação nos pareceu irônica, à medida que a pessoa que nos relatou era surdo negro e disse esta frase com uma certa tristeza no olhar. *“Ninguém*

quer namorar com eles porque são negros e descendentes de africanos”, expressiu outra pessoa entrevistada.

Nessa mesma direção, uma pessoa surda negra afirmou: *“Não tenho muitos amigos”*. Outro expressiu: *“O preconceito nos incapacita. Não aceitam que joguemos na rua com eles, nos provocam. A sociedade é má, eles riem, nos provocam, falam palavrões. Eu sei, não sou bobo, sou inteligente”*. Sem relações sociais dignas, uma série de sentimentos de menos-valia se sobrepõem e as pessoas surdas negras sentem-se desamparadas: *“Eu me sinto triste, as pessoas sentem pena”*.

Uma pessoa surda negra afirmou: *“Eu sinto tristeza, mas não posso fazer nada. O mundo é assim”*. Aqui também percebemos uma imobilidade conjuntamente com um sentimento de incapacidade, como se o mundo fosse imutável e não há nada que possa ser feito. É preciso desnaturalizar esta concepção por meio do acesso à informação, bastante comprometido com um contexto onde se vê as pessoas como deficitárias ou inferiores.

Muitas pessoas surdas negras referiram sentirem-se tristes, desanimadas, diminuídos(as), diante de tanta indiferença com relação às suas peculiaridades: *“Discriminam a gente. Sofremos, sentimos tristeza”*. Outros confirmaram: *“Tristeza, fico isolado. As pessoas não falam comigo. Sofro preconceito”*. Outra complementou: *“Já me senti isolada, as pessoas acham que estou roubando”*.

Uma pessoa surda branca, com relação a isso, afirmou: *“Vejo que às vezes alguns surdos negros são nervosos, mas não sei o porquê”*.

5.2.1 – CATEGORIA I: Vulnerabilidades Específicas – (B) Invisibilidade

Subcategoria B.1 - Nas comunidades/movimentos surdos e negros

Durante o desenvolvimento da pesquisa, nos surpreendemos com alguns discursos voltados ao relacionamento dentro da própria comunidade surda.

Uma entrevistada autodeclarada branca relatou que: *“Quem ajuda as pessoas surdas negras é a associação de surdos. Eles sofrem preconceito e discriminação na escola. A associação tem sido um refúgio para estas pessoas. Aqui todos são aceitos do jeito que são. Pode vir de trancinhas, etc. A associação é quem ajuda os surdos negros, arruma escola, trabalho, etc”*.

A associação de surdos(as) funciona como um território onde as pessoas surdas podem se encontrar e falar em língua brasileira de sinais, além do trabalho que desenvolve em prol dos direitos das pessoas surdas, promove a sua inserção no mercado de trabalho e espaço de lazer. Portanto, nesse sentido, é um refrigerio, um ponto de encontro sem igual.

No entanto, uma pessoa surda negra disse que: *“A dificuldade com as línguas é associada com burrice. As pessoas que não sabem libras são consideradas burras. Eu me sinto triste, as pessoas nos acham inferiores. Aqui mesmo na associação, nós somos discriminados. Se pergunta qualquer coisa em Língua Portuguesa, ou seja, qual o seu significado em Libras, ninguém quer dizer”*.

Se considerarmos que as pessoas surdas negras, circunscritas nesta pesquisa, demonstraram um acesso deficitário à própria língua de sinais e a declaração dada pela entrevistada anteriormente mencionada, como é que ficam as relações destas com as demais?

Preocupa-nos a indiferença, a invisibilidade ou a subordinação de um grupo sobre outro. Percebemos que o movimento associativo se apresenta como um referencial de respeito às diferenças, de luta pelos direitos, porém, não podemos esquecer que no meio da principal diferença observada, que é a surdez, há outras identidades sobrepostas, como é o caso dos(as) surdos(as) negros(as) ou das mulheres surdas ou ainda das pessoas surdas homoafetivas, que não podem ser esquecidas.

Por outro lado, uma pessoa surda branca entrevistada ressenete-se da contribuição do movimento negro à formação racial nesse contexto: *“Muitas pessoas têm preconceitos contra as pessoas surdas negras nas políticas e o movimento negro não trabalha com as pessoas surdas e a comunidade surda também não”*.

Em outras palavras, as pessoas surdas negras encontram-se invisíveis tanto no movimento surdo quanto no movimento negro. No movimento surdo ou nas comunidades surdas, as pessoas surdas encontram-se submetidas ao que Crenshaw (2002) denominou de superinclusão ao estudar a situação de mulheres negras. Ou seja, significa que os mesmos estão expostos a uma série de vulnerabilidades que as outras pessoas surdas não estão, mas tudo é visto como problema de surdo(a).

É o caso das vulnerabilidades linguísticas, acesso ao mercado de trabalho e questões socioemocionais, já explicitadas anteriormente, que são sentidas também pelas pessoas surdas, mas numa proporção bem maior pelas pessoas surdas negras.

E no movimento negro, as questões referentes às pessoas surdas negras, não são percebidas como uma causa da maioria das pessoas negras, ficando assim invisível ao debate racial. 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.

“Apesar de sofrer preconceito de cor na rua, acredito que na associação não, porque já tenho amigos. Os surdos fazem fofoca a meu respeito, mas não chega a ser fofoca de racismo, mas do meu relacionamento com minha esposa. Acredito que falta orientação”, expressou um surdo negro.

No entanto, ao entrevistarmos a esposa desta pessoa, ela diz que a postura dos(as) surdos(as) está relacionada com o racismo que sofreram e vem sofrendo por conta de um relacionamento visto pelas famílias e pela comunidade surda, como inter-racial. O que nos parece é que a ausência de estudos e discussões a respeito da temática racial traz como consequência a este surdo negro a falta de consciência identitária do ser negro.

Uma pessoa surda negra relatou: *“A própria associação é parada”*. Ou seja falta um trabalho mais sistemático com o tema racial dentro da associação: *“Falta ajuda, capacitação. Não temos outro espaço para frequentar”*, disse outro(a). É preciso repensarmos os espaços frequentados pelas pessoas surdas para que ao problematizarmos, reinventemo-los. Ao mesmo tempo, a criação de novos espaços com acessibilidade linguística para estas pessoas tornam-se urgentes.

“Alguns surdos também discriminam os surdos negros, dizem que são malandros”, disse um(a) entrevistado(a). Este discurso apareceu diversas vezes durante a pesquisa e de diversas formas, problematizando as relações dentro do próprio movimento associativo surdo: *“Provocam brigas com as pessoas surdas negras, fazem fofoca, sofrem violência dentro da própria comunidade surda. Há muita discriminação aqui também”*, confirmou outro(a) entrevistado(a).

É urgente a necessidade de explicação sobre a questão racial dentro da comunidade surda, pois não tiveram acesso a essa informação na família, na escola e muito menos na sociedade. Isto se transforma em diversas formas de preconceito e racismo: *“Os surdos não gostam dos surdos negros. Eles não são iguais a eles”*.

5.2.2 – CATEGORIA II: Discriminação Interseccional - (C) – Contexto Educacional

Subcategoria C.1 - Discriminação na escola

Considerando-se que a educação, em um sentido amplo, é um processo que ocorre apoiado nas relações sociais entre as pessoas envolvidas, e que se sistematiza na instituição educacional, procurou-se saber de que forma estas relações ocorriam ou ocorreram (no caso das pessoas que já passaram por esse processo), a fim de identificar como são tratados(as) na escola estudantes que apresentam alguma espécie de sobreposição de trajetórias, isto é, quando diversas identidades, desvalorizadas pela realidade social, se encontram em um mesmo grupo.

Além disso, no que diz respeito especificamente a este estudo, buscou-se na educação de pessoas surdas, o contexto acadêmico por excelência, para desnudar alguns aspectos, entre eles, especialmente o da discriminação.

De acordo com a maioria dos(as) entrevistados(as), a escola reproduz um sistema de discriminação que se encontra na sociedade: *“Sim, a escola é muito preconceituosa”*. E a educação de pessoas surdas não se encontra fora delas: *“Não tínhamos acesso aos documentos da mesma forma que os outros alunos. Ficávamos do lado de fora da escola mais do que os brancos. Já vi colegas surdos negros sofrerem preconceitos”*, sustentaram alguns. *“Os surdos não tem acesso a diversos valores e conhecimentos devido à falta de explicação pelos professores”*.

Estes discursos nos levam a acreditar que na educação de surdos pode-se estar oferecendo uma educação dual, ou seja, uma educação para surdos brancos e uma educação para surdos negros. E que as relações na escola podem estar apoiadas em preconceitos de cor, inclusive sendo fortalecidos na própria sala de aula pelo professor.

Uma entrevistada autodeclarada branca, afirmou: *“Quase não conversava com eles, a mentalidade deles era fechada. Era separada dos surdos negros, porque diziam que eles fediam. Agora mudei a minha mentalidade, depois que fiz pós-graduação, passei a entender melhor. Aprendi muita coisa na disciplina de Psicologia”*. Por este relato, percebe-se que a escola era palco de relações racistas. Por outro lado, o acesso à informação, inclusive de pessoas surdas brancas, pode contribuir com a transformação destas, como o exemplo citado.

“Sofri muito na escola. Sentia que a professora dava mais orientação para os surdos brancos do que para mim. Me provocavam, batiam, me apelidavam. Foi uma vida de sacrifício”. Afirmou uma pessoa surda negra entrevistada e várias outras repetiram esse discurso na mesma direção.

A situação colocada pelos discursos dos colaboradores nos induz a pensar que, mesmo em um contexto educacional, onde as pessoas já possuem uma singularidade como base para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, ou seja, na educação de pessoas surdas, a discriminação interseccional aparece: *“Já vi em uma escola pública um aluno provocando outro, o aluno abandonou a escola. O aluno explicou que não gosta de provocações”*, confirmou uma pessoa surda branca.

Um(a) professor(a) que prioriza determinados(as) estudantes, em detrimento de outros(as), não pode estar sendo educador(a), mas um(a) mero(a) reproduzidor(a) de práticas que tem como suporte o preconceito e a discriminação. Considerando-se

que as pessoas que relataram essas atitudes, são autodeclaradas negras, presume-se um racismo na atitude do(a) professor(a). Na nossa concepção, torna-se impossível um trabalho pedagógico que contribua com o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dessas pessoas, se de antemão o profissional da educação já apresenta uma postura preconceituosa, discriminadora e racista.

Outra pessoa surda negra confirmou o exposto anteriormente: *“A professora não ligava para o que eu perguntava. Abandonei os estudos por isso”*. Indagamos sobre a relação professor-aluno nesse contexto. Sem essa base, como construir um ambiente onde as relações promovam o crescimento dos(as) estudantes? *“Os professores não orientavam as pessoas surdas negras. A gente ficava sem entender a aula, ficávamos mais de castigo”*, afirmou outra pessoa surda negra. Mais uma vez, outras pessoas surdas negras atestaram afirmações semelhantes a esta.

Além disso, uma situação que corrobora para o fortalecimento de práticas racistas e contribui para a discriminação dos estudantes aqui pesquisados(as) é a resposta dada por um entrevistado à pergunta sobre discriminação na escola: *“Só sofri preconceito na escola por ser surdo. Já me falaram do preconceito de cor, mas eu nunca sofri”*, disse um. Percebe-se nesse discurso uma dificuldade para perceber a opressão em si e nos outros, o que mais uma vez nos remete à formação destes sujeitos, ou seja, de que forma as informações estão chegando até ele.

As pessoas surdas negras relataram que outros estudantes também as discriminavam: *“Fingia que não estava entendendo, não gosto de brincadeiras de mau gosto. Ficavam falando que éramos malandros, maconheiros. Deixem-me ser como eu sou!”*, desabafou. *“Na escola as pessoas não querem fazer trabalho junto com os surdos negros”*, relatou outra pessoa entrevistada.

Com relação ao modelo inclusivo de educação, experimentada pelas pessoas surdas, onde um pequeno grupo de pessoas surdas estudam junto com uma maioria ouvinte, alguns entrevistados(as) produziram este discurso: *“Já sofri muito com a inclusão, sempre ficava isolada. As pessoas achavam que não era capaz”*.

“Sou o único surdo negro no meio dos outros. Fazem piada comigo, sofro muito”. Desabafou uma pessoa surda negra. *“Apelidavam. Sofria muito. Eu sou igual aos brancos”*, proferiu outro. O que nos chama atenção nesse discurso é a necessidade de igualdade aos brancos, além de todo sofrimento, é claro. Mas, a

igualdade almejada é a igualdade de direitos, não ser tratado como desigual só porque é diferente. É a igualdade na diferença.

Um rapaz surdo negro fez a seguinte afirmação ao se referir à discriminação na escola: *“Os ouvintes achavam que porque sou negro não deviam me respeitar. Só fui entender isso com as aulas de História. Não tenho ódio, raiva, porque Deus é quem sabe.”* A afirmação nos leva a entender que nem sempre o ato de educar neste contexto conduz a uma atitude preconceituosa, há trabalhos pedagógicos que produzem um discurso contra-hegemônico, colaborando para a construção de autoconceito positivo e forte. Também se percebe, nesta fala, que o preconceito e o racismo originam-se de contextos outros, como o de pessoas ouvintes em relação aos(as) surdos(as) negros(as).

Um(a) entrevistado(a) relatou que: *“Atualmente não sinto muito preconceito, não ligo para o que estão falando em língua portuguesa, só me comunico em Libras.”* Esta resposta traz à tona a especificidade das pessoas surdas, isto é, a comunicação. As pessoas surdas se comunicam em Libras, portanto, nem sempre acessam completamente às informações do mundo ouvinte, em língua oral. Esta pode ser uma característica do preconceito e da discriminação sentida pelas pessoas surdas negras.

Em outras palavras, como são pessoas surdas, além de negras, pode ser que o preconceito e a discriminação sofrida nem sempre se dê por meio de palavras, mas de expressões faciais e corporais, ou mesmo atitudes: *“Os ouvintes me discriminavam tanto pela surdez quanto pela cor. Achavam que eu era boba”.*

Em síntese, uma pessoa entrevistada exclama: *“A escola reproduz o que se passa na rua”.* Outra pessoa relata o seu desejo com relação à escola de seus sonhos: *“Queria uma escola só para surdos, sem preconceito. As outras escolas tem preconceito”.*

Uma pessoa surda autodeclarada branca nos conta: *“Os surdos negros não participam das palestras como os surdos brancos. Eles não são bem vistos. Eu sei que as palestras são importantes para esclarecer muitas coisas. Mas, eles não participam porque as pessoas acham feio o cabelo, a roupa, o corpo, etc”.*

]Subcategoria C.2 - Trabalho pedagógico e enfoque racial

Ao se questionar como tem sido trabalhado o enfoque racial no contexto das práticas pedagógicas para estudantes surdos(as), a resposta mais repetida foi a de que não há nenhum trabalho nesse sentido na escola: *“Nunca vi. Às vezes um professor faz um trabalho, mas não um trabalho sistemático. Um trabalho isolado e só”*, afirma uma pessoa surda branca.

Em outras palavras, que nenhuma estratégia pedagógica foi criada pelo professor(a)/educador(a) para que os(as) estudantes pudessem ter acesso ao conhecimento sobre as diferentes raças em uma perspectiva socioantropológica: *“Os professores nunca ensinaram nada disso. Só queriam ensinar Língua Portuguesa, que é muito difícil para as pessoas surdas. Mas sobre a temática racial, o ensino nunca ocorreu”*.

Esta revelação nos mostra quanto o conhecimento e as informações referentes a esse assunto ainda são pouco trabalhadas na escola, apesar da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira para todos os estudantes da Educação Básica.

Pelas respostas, pensamos na possibilidade da educação de surdos(as), assim como, a educação especial de maneira geral, ter ficado apartada do debate nacional sobre a discussão das políticas de enfrentamento do racismo no país e de que forma isto poderia repercutir na educação destes estudantes: *“Não houve nenhuma explicação na escola, eu percebia que havia um debate entre os ouvintes, mas nós surdos estávamos fora da discussão”*. *“A professora não tinha essa preocupação. A professora só copiava no quadro”*, disse um(a) entrevistado(a).

Ou por outro lado, se os(as) professores(as) da educação de surdos(as) não acreditam ser importantes tais informações para o desenvolvimento de relações baseadas no respeito às diferenças, logo na eliminação do racismo e das desigualdades sociais em nosso país, em que base encontra-se apoiada a Educação de Surdos(as)?

“Os professores nos ensinaram pouco”, disse um(a) entrevistado(a). Outro(a) completou: *“Os professores ensinavam mais a Língua Portuguesa”*. *“Não tem sido trabalhado, é muito raro, tem mais trabalho sobre os brancos e sobre os índios. O professor parece que não conhece esse grupo”*, disse um entrevistado(a)

branco(a). Ou seja, em síntese esse tema não é trabalhado. Outra hipótese é a falta de conhecimento do(a) professor(a) com relação a esse assunto.

Vale ressaltar que, devido à dificuldade de comunicação em língua oral das pessoas surdas, muitos(as) professores(as) abandonaram assuntos de suma importância na formação destes alunos, em prol da aprendizagem da língua portuguesa, sem nenhuma preocupação com estratégias de ensino de segunda língua.

Por outro lado, algumas pessoas entrevistadas afirmaram ter tido professores que contribuíram com a sua formação na área das relações raciais, ainda que de forma não aprofundada, os temas foram resgatados e trabalhados pedagogicamente: *“A professora explicou como era a vida no período da escravidão e falou sobre a cultura dos negros. Passou vídeo e isso me possibilitou entender a diferença entre negros e brancos”*.

Em outras palavras, o discurso e o trabalho pedagógico deste(a) professor(a) contribuiu para a compreensão das relações no setor e para o fortalecimento das pessoas surdas negras diante do racismo: *“ Na escola, entendi muita coisa, que há discriminação e por isso muitos negros diziam ser morenos”*, afirmou outro(a) entrevistado(a).

Revela-se aqui a necessidade de camuflar a identidade racial diante de preconceitos e atitudes racistas, evitando-se assim um confronto consigo e com os outros. Esta concepção da miscigenação ou branqueamento como resposta ao racismo, contribuiu para um olhar ainda mais preconceituoso com relação a estas pessoas, que aderiram a este discurso hegemônico, mas que não deixaram de ser tratadas com indiferença pelas pessoas consideradas brancas.

“Os professores falaram sobre as condições sociais dos surdos negros”, afirmou outro(a) entrevistado(a). *“Falaram sobre a escravidão, como aconteceu na história, como é ser negro, surdo. Nas aulas de História muita coisa se esclareceu para os surdos. Passaram vídeos e filmes sobre o tema. Discutimos também o preconceito contra as mulheres”*. Mais uma vez, pessoas entrevistadas afirmaram e deram exemplos do trabalho do(a) professor(a) nesse âmbito: *“Sim, através de orientação sobre racismo, cultura, identidade, legislação. As pessoas reproduzem na escola o que ocorre na sociedade”*.

Além do trabalho do(a) professor(a), os estudantes citaram materiais didáticos e livros didáticos como complementares na construção de informações sobre o tema racial: *“Dentro do livro de História vi figuras sobre a escravidão, o sofrimento negro e o professor dessa disciplina explicou muita coisa. Mas, foi só este professor”*. Conforme os relatos dos(as) entrevistados(as), as aulas de História serviram para construir informações e conhecimentos sobre o tema racial e que tiveram dois tipos de professores(as): um que ministrou aulas a respeito da questão racial e outro que não.

De acordo com a Lei nº 10.639/2003, o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira deve ser obrigatória na Educação Básica. A ideia é desenvolver o conhecimento a respeito das raízes da população negra brasileira e contribuir para a eliminação do preconceito e do racismo no Brasil. É preciso que outros estudos observem como está se dando a implementação dessa disciplina na educação de surdos(as).

Outro contexto, que foi citado por algumas pessoas surdas, como de importância no trabalho pedagógico com a temática racial foram as universidades: *“Na faculdade, a professora explicou várias vezes a questão das relações raciais. Foi preciso eu assistir várias aulas e palestras sobre a temática para entender.”*

De acordo com os(as) entrevistados(as), a universidade apresenta-se como um campo rico de debates e discussões sobre o tema racial para os estudantes, o que se contrapõe à Educação Básica, especialmente à voltada para a educação de surdos, onde praticamente não há qualquer trabalho pedagógico nesse sentido: *“Não houve trabalho pedagógico em relação a raça na Educação Básica. Os professores não nos ensinaram nada sobre isso, só na universidade e programas televisionados sobre a temática. Antes era uma discussão somente dos ouvintes”*, concluiu um(a) entrevistado(a) branco(a).

“Na faculdade, os professores negros tem explicado sobre identidade negra, depois que houve essa explicação, adquirir uma consciência negra”. Esta fala demonstra o tamanho do alcance do trabalho pedagógico do professor, que não pode ficar ausente dessa discussão e que tem que entender que as relações sociais são a base para que um trabalho acadêmico se concretize: *“Só aprendi alguma coisa sobre negros na faculdade”*, disse outro(a). Além disso, o estudante tem o direito de ampliar seus conhecimentos sobre o passado, o presente e o futuro,

destrinchando ideologias dominadoras de gerações sobre as outras: *“Aprendi muita coisa no curso de Pedagogia com uma professora negra. Entendi a história dos negros, sua luta”*.

Além de destacarem o fato de terem professores(as) negros(as) nesse contexto que tratam desse tema com mais regularidade: *“Tenho uma professora negra, que explica a questão do racismo, com isso, aprendi a respeitar as relações raciais”*.

Outro lugar apontado pelos(as) entrevistados(as) como espaço de construção de conhecimentos a respeito da temática racial foi a própria associação de surdos: *“Nunca houve este trabalho, só através das palestras da associação é que entendi muita coisa, na escola não. E sobre surdos negros nunca ouvi falar nada na escola”*.

Uma pessoa surda branca falou do seu sonho com relação à educação de surdos: *“Eu sonho que tenha professores surdos e professores surdos negros nas escolas, ensinando às crianças, o respeito, a legislação, a terem mais tratamento com as pessoas. As pessoas surdas negras não têm culpa de terem nascido assim, os descendentes deles vieram da África, por isso eles são assim. Eu sou branco lindo. As pessoas dizem que os negros são lindos, mas é da boca para fora. Eles não têm culpa”*.

Nesse discurso observa-se a preocupação com a escola como promissora de desenvolvimento relacional para todos(as) e na educação de surdos, isto prevê a presença de profissionais surdos e surdos negros. Porém, destaca-se a expressão facial que o entrevistado fez ao se referir à diferença entre as raças, a partir do critério de beleza, acrescentando positividade ao ser branco e negatividade ao ser negro. Sua concepção de beleza está atrelada ao padrão previsto pela sociedade. Percebe-se, assim, que ao mesmo tempo em que algumas pessoas surdas brancas já apresentam ideias emancipadoras para a educação de pessoas surdas, ainda está arraigado de concepções preconceituosas sobre o assunto.

5.2.2 – CATEGORIA II: Discriminação Interseccional – (D) – Contexto Social

Subcategoria D.1 - Discriminação ampliada

Ao perguntarmos se as pessoas surdas negras sofrem discriminação em dobro, a maioria das respostas confirmou essa hipótese: *“Sim, os surdos negros têm mais dificuldade para entrar no trabalho, sofrem mais bullying na escola e na rua e tem mais dificuldade para se comunicar”*. Considerando-se que as pessoas surdas também têm dificuldade no acesso ao trabalho, à educação e na interação social, a admissão de que as pessoas surdas negras sofrem duplamente nesses âmbitos, traz à tona a tese da discriminação interseccional: *“As pessoas surdas negras engravidam mais cedo. Se envolvem com drogas e com roubos, pela falta de oportunidade”*. Ou será, devido à discriminação, questiona-se.

“As pessoas não gostam deles, eles não sabem Libras, os ouvintes acham que eles são macacos, acham eles feios. Eu sei que não importa a cor das pessoas, todos tem o mesmo direito, independente de sua cor”, afirmou um(a) entrevistado(a) surdo(a) branco(a). Além disso, colocar a comunicação como mais um entrave duplo comprova a nossa observação da inacessibilidade linguística destas pessoas, especialmente na Língua Brasileira de Sinais: *“Por causa da surdez. As pessoas não sabem Libras. O intérprete é quem intermedia a comunicação. Falta informação”*.

Muitos(as) entrevistados(as) disseram que as pessoas surdas negras sofrem discriminação por serem surdas, falarem outra língua e por terem outra cor: *“As pessoas provocam a gente na rua, na escola, no trabalho. Acham que não temos capacidade. Me chamam de MUDA e não de surda. Já sofri muito na rua”*. Ou seja, por ocuparem espaços socialmente diferentes do que é considerado padrão, referência, normalidade, sofrem preconceito e discriminação de forma mais perversa do que as outras pessoas surdas, daí estarem mais expostos a abusos do que outros: *“São os que usam mais drogas e mendigam”*. *“As pessoas acham que os negros fedem e por isso se afastam”*, confirmou outro(a) entrevistado(a). *“Servem de empregada doméstica”*, concluiu outro(a).

Outros(as) ainda confirmaram a relação de proximidade dos(as) ouvintes com pessoas surdas brancas e o afastamento com as pessoas surdas negras: *“As*

peessoas gostam mais dos surdos brancos, não querem namorar com surdos negros. Deveria ter mais respeito”.

Ainda nos chamou bastante atenção foi o fato de muitas pessoas surdas negras denunciarem que são chamados de macacos porque são negras, pois as pessoas surdas historicamente ao utilizarem as línguas de sinais na escola, muitas vezes foram chamadas de macacos pelos professores(as), por se comunicarem utilizando as mãos e as expressões faciais e corporais. Ou seja, pessoas surdas negras são chamadas duplamente de macacos, quando se comunicam e por pertencerem à raça negra.

Apesar disso, alguns entrevistados(as) consideram que antes era pior e que já percebem algumas mudanças: *“Antes era pior, eles sofriam muito, mas com o desenvolvimento e responsabilidade, tudo foi mudando, melhorando. Estão tendo mais acesso”.*

Porém, uma mulher surda negra que namora com uma pessoa surda negra declarou que nem tudo mudou e que sofrem muito, inclusive na própria família: *“O negro apanha muito na própria família, parece no tempo da escravidão. São processados. Eles batalham muito”.* Acrescenta: *“As pessoas têm medo deles, discriminam pela cor. Os surdos negros ficam tristes e magoados”.*

Outros(as) entrevistados(as) confirmam que há preconceito também na família: *“Sofrem discriminação na família, são agredidos”.* Este dado é interessante e precisa ser melhor estudado, pois não conversamos com os outros membros da família. Mas, pode trazer dados interessantes sobre questões emocionais e comunicacionais dentro da própria família: *“Já apanhei muito por ser negro”*, disse outro. Fato comprovado por uma surda branca: *“Eles sofrem preconceito desde criança, apanham muito”.*

Uma pessoa surda negra desabafou: *“Ser surdo a gente ainda consegue absorver, mas ser negro é muito pior do que ser surdo”.* Por detrás desse discurso estamos entendendo que estas pessoas já sofrem por serem surdas, mas sofrem muito mais por serem negras e não estão conseguindo suporte para isto. Em outras palavras, sentem-se sozinhos no enfrentamento do duplo preconceito. Outro sujeito da pesquisa autodeclarado surdo negro proferiu: *“As outras pessoas se acham superiores a nós. Tenho ódio deles. Dá vontade de processá-los!”.* Logo, ser surdo e

ser negro acarreta as consequências de pertencer a estas duas identidades: *“Alguns surdos têm a vida diferente da maioria dos surdos”*, expressou um(a) entrevistado(a).

Subcategoria D.2 - Discursos das pessoas surdas sobre a discriminação de surdos(as) negros(as)

Ao se falar com os entrevistados(as) sobre o que pensavam sobre a discriminação vivida por surdos(as) negros(as) nos surpreendemos com a maioria das respostas afirmando que estas pessoas sofrem preconceito e que não concordam com esta atitude e que até *a alimentação é deficitária*. A alimentação está ligada ao poder aquisitivo das mesmas, logo, à inserção no mercado de trabalho. Se uma das vulnerabilidades apontadas pelos(as) entrevistados(as) com relação a essas pessoas refere-se à alimentação, consequentemente estar desempregado pode contribuir para uma alimentação deficitária.

Uma pessoa surda branca iniciou sua fala da seguinte maneira: *“O homem negro parece deficiente mental, não é inteligente. Quer estudar no Liceu, lá eles são comportados”*. Em seguida mudou o enfoque: *“Isso é o que eles pensam”*.

Uma pessoa surda negra desabafa: *“Há muitas pessoas ruins. Tenho vontade de lutar, muitos surdos negros sofrem. Não tem uma luta dos surdos negros”*. No contexto pesquisado não há uma luta específica para pessoas surdas negras, nem no movimento surdo, nem no movimento negro. Porém, em São Paulo um movimento surdo negro vem se constituindo e traz diferentes surdos liderando uma luta contra o preconceito e a discriminação das pessoas surdas negras. Infelizmente, não obtivemos informações detalhadas sobre sua atuação.

Ressaltamos a importância desse movimento e concordamos que ele deva se expandir cada vez mais pelo país, em redes, a fim de colaborar com a diminuição das desigualdades impostas às pessoas surdas negras, como as denunciadas nesta pesquisa.

Outra pessoa surda autodeclarada branca afirma: *“Eu conheço muito isso, eles sofrem muito. Na igreja os amigos contam que sofrem preconceitos por causa da cor, inclusive tenho um amigo que sofreu preconceito junto comigo”*.

“Muito difícil, eles sofrem muito preconceito. São pobres e nós não podemos ter pena”, afirmou uma pessoa surda branca.

Outro fato interessante percebido é que muitas pessoas surdas idealizam o mundo surdo ou as pessoas surdas, afirmando que só há preconceito e discriminação entre os ouvintes, não entre os surdos: *“Os ouvintes discriminam os surdos, não tenho amigos ouvintes, só surdos. A mentalidade deles é inferior. Não deve haver discriminação. Nós devemos processá-los”*.

Uma pessoa surda branca pensa nessa mesma direção: *“Alguns ouvintes são racistas, chamam os surdos negros de macacos. Às vezes me meto e defendo essas pessoas. Tenho um irmão casado com uma negra”*. Outra pessoa surda autodenominada branca também pensa assim: *“Só sei sobre discriminação com ouvintes negros, nada sobre surdos negros”*. *“Só os ouvintes são racistas”*, confirma outro(a) entrevistado(a) branco(a). *“Só os ouvintes são maus, os surdos não”*, conclui uma pessoa entrevistada.

É importante ressaltar que as pessoas surdas, de um modo geral, sentem-se excluídas do mundo ouvinte, por serem diferentes e se comunicarem com outra língua: *“Já sofri muito preconceito na rua, já me chamaram de macaco, de mudo. Não tenho mais me relacionado com ouvintes, somente com surdos”*. Ser uma pessoa surda negra nesse contexto é sofrer duplamente preconceitos e discriminações, mas acima de tudo é reforçar sentimentos de enfrentamento junto aos grupos opressores: *“Em São Luís a vida é muito difícil, surdos(as) negros(as) sofrem mais preconceito do que os surdos brancos”*.

As pessoas surdas entrevistadas não concordam com o preconceito e nem com a discriminação de pessoas surdas negras: *“Acho errado, puro convencimento e bobagem.”* Outro(a) afirma: *“Tratam-no como inferior, mas ele não é”*. Outro(a) ainda: *“Todas as pessoas são iguais. Gosto dos negros”*.

Apesar de percebermos relações desiguais e vermos a tristeza estampada na face das pessoas surdas negras, além das diversas vulnerabilidades constatadas, algumas pessoas entrevistadas insistiam em afirmar: *“Nunca vi preconceito entre as pessoas. Acho que é normal. As pessoas tem diferentes cores”*.

Uma pessoa entrevistada afirma: *“Falta educação na família e na escola para as pessoas aprenderem sobre o comportamento, como se relacionar com as pessoas diferentes.”* Uma pessoa entrevistada nos relatou que: *“Me chamam de doida, riem de mim, não sabem se comunicar”*. Além de dizerem que já sofreram preconceito em algumas lojas.

VI- DISCUSSÃO

Os resultados das análises das entrevistas reafirmam a nossa compreensão de que as pessoas surdas negras possuem uma sobreposição de trajetórias, a raça e a surdez, que têm se tornado invisíveis tanto na luta dos movimentos surdos, quanto dos movimentos negros, conseqüentemente nas políticas públicas, acarretando uma série de vulnerabilidades específicas a este grupo, desencadeadas principalmente pela discriminação interseccional, sofridas tanto na escola quanto nos demais contextos sociais.

A intersecção entre raça e surdez acrescenta várias complexidades ao grupo de pessoas surdas negras, que continuamente são tratadas apenas como pessoas surdas, mas que sofrem preconceito, racismo e discriminação mais do que as outras pessoas surdas. Vulnerabilidades específicas sobredeterminam esse grupo, que tem estado à margem de muitas políticas públicas, mesmo as voltadas para as pessoas surdas, como é o caso da educação especial, como também e, principalmente, àquelas dirigidas às pessoas negras.

Entendemos a partir da pesquisa, que as pessoas surdas negras encontram-se especialmente ligadas às comunidades surdas locais e os espaços frequentados por estas, como escola, trabalho e associações. Porém, surpreendentemente sofrem preconceito, racismo e discriminação, mesmo nesses espaços.

As pessoas surdas negras, entrevistadas neste estudo, desconhecem o trabalho e a luta do Movimento Negro pela eliminação do preconceito e das desigualdades, talvez até por falar uma outra língua do que a de costume nos espaços reservados para estes movimentos ou por sofrerem invisibilidade, para utilizar os termos da Teoria da Interseccionalidade, devido se constituírem em minorias nesses locais.

No entanto, os resultados deste estudo mostram as vulnerabilidades a que estão expostas essas pessoas, mesmo no campo do movimento surdo. Sabemos que o fato de participarem de associações de surdos, de movimentos surdos, da luta pelos direitos das pessoas surdas, torna-se de suma importância para o desenvolvimento associativo das mesmas e é fundamental que continuem participando.

O que a pesquisa nos chama atenção é para a temática racial na sobreposição de trajetórias, que implica, inclusive no acesso às políticas públicas direcionadas às pessoas surdas.

É o caso, por exemplo, da vulnerabilidade linguística que as pessoas surdas negras demonstraram na pesquisa. A inacessibilidade na língua de sinais é algo bastante preocupante. Há mais de dez anos venho pesquisando o tema da surdez em uma perspectiva socioantropológica e sou conhecedor dos diferentes níveis linguísticos dessas pessoas em Libras. No entanto, pela primeira vez conseguimos perceber que essa diferença pode estar ligada a processos preconceituosos, discriminadores e racistas.

Todo ser humano necessita de uma língua para se comunicar. No caso das pessoas surdas, apesar de não conseguirem um desenvolvimento em língua oral como as pessoas ouvintes, devido à perda auditiva apresentada, comunicam-se por meio da língua de sinais, uma língua com as mesmas propriedades gramaticais que as demais línguas.

Pesquisadores(as) e estudiosos(as) da área de surdez, atestam o valor dessa língua, tanto na comunicação, quanto na educação e na construção das relações sociais do sujeito com o seu grupo. Porém, observou-se que as pessoas surdas negras não obtêm o mesmo êxito das demais pessoas surdas, o que lhe subordina a condições existenciais precárias, tanto no âmbito emocional, quanto educacional, trabalhista, enfim, social.

Como construir argumentos a seu favor ou defender posições contrárias, falar de seus desejos, escolhas, aspirações, sem língua? Ou com um conhecimento deficitário? Este dado é realmente muito inquietante e repercute em muitas áreas de desenvolvimento dos sujeitos em foco.

No próprio mercado de trabalho, as pessoas surdas negras, quando lá chegam, pois, a maioria dos(as) entrevistados(as) estavam desempregados(as) ou em subempregos, enfrentam inicialmente, como qualquer pessoa surda, problemas relacionados à comunicação com as demais pessoas. Apesar de haver um trabalho de conscientização, tanto por parte das associações, como do setor público, para que as empresas contratantes tornem-se acessíveis linguisticamente, na prática a maioria não investe nesse aspecto, isolando as pessoas surdas da comunicação.

Além disso, o fator racial acrescenta peculiaridades às pessoas surdas negras, que são sempre as suspeitas de roubo ou de violar a ordem. Vários(as) entrevistados(as) declararam que são provocados continuamente nesses locais atrapalhando a concentração e o desenvolvimento do trabalho.

Outra vulnerabilidade mostrada pela pesquisa, diz respeito às questões socioemocionais, pois as pessoas surdas negras relataram diversas dificuldades de relacionamento com outras pessoas, mesmo no contexto familiar, educacional ou social. Saltou aos olhos a questão da ausência de parceiros(as), namorados(as), para as pessoas surdas negras, mesmo estas estando em condições para tanto. Não conseguem namorado(a). Isto é bastante perturbador, pois significa que essas pessoas não são tratadas como as demais.

Conhecemos diversas pessoas surdas e, até mesmo, durante a pesquisa, ficávamos sabendo de relacionamentos amorosos entre os mesmos. Têm namorados(as), companheiros(as), como qualquer outra pessoa. É fato que os relacionamentos entre as pessoas surdas são mais duradouros do que os que se envolvem com pessoas ouvintes. Mas, não podemos descartar as exceções.

Sendo assim, tal atitude acarreta sérios danos sociais e emocionais às pessoas surdas negras, que mais uma vez sofrem com o isolamento e o distanciamento mesmo dentro da comunidade surda e enfrentam uma sequência de estereótipos relacionados ao fato de serem negros(as).

Nas últimas décadas, os movimentos surdos e os movimentos negros têm se empenhado no enfrentamento do preconceito com relação às pessoas surdas e pessoas negras, respectivamente. Sua luta é crescente e cada vez mais tem se apresentado como suporte dessas temáticas na sociedade. As pessoas surdas negras, deste estudo, só estão integradas ao movimento surdo e, mesmo assim, são invisíveis no que diz respeito à sua cor e as sobredeterminações advindas das relações sociais. No movimento negro local, a problemática referente à surdez das pessoas negras e desta sobreposição, não é considerada.

Nesse sentido, muitas políticas públicas dirigidas para as pessoas surdas e para as pessoas negras não chegam a atingir as necessidades singulares das pessoas surdas negras. Eles aproximam-se mais das políticas públicas voltadas para as pessoas surdas, mas como vimos, até nestas sofrem discriminação.

Pelo resultado do estudo, as pessoas surdas negras sofrem discriminação interseccional, tanto na escola quanto no contexto social.

Várias pessoas surdas negras relataram não ter acesso ao conhecimento desenvolvido em sala de aula pelos(as) professores(as), pois estes(as) continuamente desconsideravam sua participação, suas questões e seus posicionamentos em relação ao tema trabalhado. É sabido que na educação de pessoas surdas o fator fluência nas línguas é sobredeterminante no desenvolvimento de uma ação pedagógica que contemple as singularidades linguísticas deste grupo.

Porém, mesmo nas classes especiais, onde se supõe que os(as) professores(as) tenham a fluência descrita anteriormente, pessoas surdas negras relataram não ser contempladas com o ensino. Ou seja, por suas falas fica evidente que elas são invisíveis mesmo em um contexto educacional, onde a base é a diferença entre as pessoas.

Diversos(as) entrevistados(as) informaram desconhecer os temas que englobam as relações raciais, considerando que não houve na escola um trabalho pedagógico nesse sentido. Em outras palavras, nem a escola, nem a ação pedagógica da maioria dos(as) professores(as) escapa do preconceito, do racismo e da discriminação. Nesta pesquisa não foi possível avaliar as consequências para o percurso acadêmico das pessoas surdas negras, mas podemos inferir que a discriminação a que estão submetidas no contexto educacional promove a construção de desigualdades de toda sorte, o que as tornam estas pessoas mais fragilizadas do que as demais pessoas surdas.

Da mesma forma, as pessoas surdas negras informaram que sofrem preconceito, racismo e discriminação no contexto social, tanto porque são surdas quanto porque são negras, sendo isoladas desde a infância de uma convivência salutar com as diferenças, cercadas pelos estereótipos e dificultando o seu acesso aos direitos sociais.

Porém, pela ausência de informações tanto na família, quanto na escola e nos movimentos sociais, desconhecem a temática aprofundada das relações raciais em nossa sociedade e especialmente dos efeitos interativos que tanto a surdez quanto a raça acarretam-lhes, considerando-se que são identidades desvalorizadas em nossa realidade, devido ao preconceito, à discriminação e ao racismo.

Sendo assim, percebemos que a situação das pessoas surdas negras encontra-se envolta em desigualdades, vulnerabilidades específicas e discriminações interseccionais, daí a importância de se pensar a interação entre raça e surdez na sociedade.

O presente estudo traz à tona o abandono em que a maioria das pessoas surdas negras encontra-se tanto no que diz respeito às lutas, aos movimentos e principalmente nas políticas governamentais. Permite-nos compreender que ser uma pessoa surda em uma realidade preconceituosa é uma situação muito difícil. Mas ser surdo e negro é duplamente difícil porque a questão racial ainda é vista de forma muito preconceituosa na nossa sociedade, enquanto alguns sentem dó das pessoas surdas e são solidárias, no caso das pessoas negras, os racistas sempre acham que eles merecem estar passando por isso.

O problema é que esta intersecção entre raça e surdez pode acrescentar inúmeras vulnerabilidades e desrespeito às pessoas surdas negras e isto é uma situação que nem o Movimento Surdo, nem o Movimento Negro e, muito menos, as Políticas Públicas podem deixar acontecer.

As experiências específicas de subordinação a temáticas mais universalistas ou generalistas, podem omitir a condição precária de existência dessas pessoas. A discriminação interseccional não é fácil de ser identificada, mas se mostrou bastante destacada no contexto educacional e social, quando se referiu às pessoas surdas negras.

Tais pessoas não podem abrir mão da singularidade de pertencer a duas vertentes identitárias, portanto, precisam lutar agora para que tanto a raça quanto a surdez sejam valorizadas e atendidas em suas especificidades.

O que buscamos foi um exame mais detalhado das dinâmicas interseccionais a que se encontram submetidas as pessoas surdas negras, acarretando vulnerabilidades específicas e discriminação interseccional em diferentes contextos.

As pessoas surdas negras estão subordinadas tanto a práticas ouvintistas, que insistem em oralizá-los e apagar sua singularidade visual, especialmente a língua de sinais, quanto ao racismo e conseqüentemente à discriminação que advém do cruzamento entre raça e surdez, ocasionando uma série de danos interseccionais à sua existência.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de muitas idas e vindas, chegamos ao final do Mestrado em Educação com uma bagagem acadêmica e pessoal, recheada de produções, contradições e reflexões.

Ao adentrarmos no Mestrado sempre tivemos a convicção de que precisávamos estudar o grupo das pessoas surdas negras, fora do âmbito da educação especial ou educação para surdos. Porém, nos deparamos com um campo a ser construído em outras áreas.

Acreditamos que a primeira interseccionalidade que fizemos foi tentar estudar um tema, antes nunca pesquisado, que buscou articular as relações raciais e a surdez. Não foi nada fácil. Tivemos que, em diversos momentos comprovar a pertinência de tal escolha.

O fato de ser ouvinte e branco acrescentou ainda mais complexidades à minha escolha, que foi suplantada pelo percurso, respeito e estudos na área de surdez e, atualmente, na área de raça.

A mudança de orientadora e alguns meses vagando, sem saber que caminhos seguir, favoreceu a minha apresentação à Teoria da Interseccionalidade pelo Professor Wanderson Flor do Nascimento e o aprofundamento desta pela Prof^a Dr^a Denise M. Botelho, uma das maiores pesquisadoras do assunto no Brasil.

Ousar compreender as circunstâncias concretas da interseccionalidade entre raça e surdez mostrou-se inicialmente difícil, complexo, mas extremamente necessário para o desnudamento das vulnerabilidades sobrepostas que enfrentam diariamente esses sujeitos, assim como, contextos acadêmicos e sociais que fortalecem a discriminação interseccional.

O mais importante no estudo, além de permitir trazer à tona aspectos da condição existencial das pessoas surdas negras, foi possibilitar que o discurso destas pessoas e das demais pessoas surdas pudesse ser ditos, com todo o conjunto de desabafos, relatos e exemplos de situações que na opinião dos mesmos e a partir das perguntas, pudessem contribuir com a consecução deste trabalho.

A ideia foi expor os sentimentos, pontos de vistas, informações, relatos, enfim, os discursos dessas pessoas no que se refere à temática racial, mas principalmente possibilitar reflexões a respeito da opressão interseccional que vivem

as pessoas surdas, a fim de provocar mudanças consistentes nas ações das lutas, dos movimentos, mas fundamentalmente nas ações governamentais voltadas para o grupo das pessoas surdas e das pessoas negras, no sentido de que o entrecruzamento entre raça e surdez seja pautado.

O isolamento experimentado pelas pessoas surdas negras, tanto da perspectiva linguística, educacional, relacional e social é um dos grandes problemas que intensificam suas vulnerabilidades, assim como, sua falta de acesso às políticas públicas para pessoas surdas e para pessoas negras.

Em momento algum, estamos incentivando a separação destas pessoas da comunidade surda, pelo contrário, as associações de surdos(as), pelo seu caráter plural, precisam abarcar mais essa diferença, tendo um cuidado maior sobre as singularidades dos sujeitos e incentivando a explanação, discussão e conhecimento das questões raciais em seu espaço.

Nesse sentido, torna-se fundamental a articulação das associações de surdos com as comunidades negras, possibilitando que a temática racial seja discutida nas comunidades surdas, assim como, aspectos da cultura negra possam ser integrados ao calendário da comunidade surda, inclusive no que diz respeito ao lazer e ao acesso ao conhecimento, como participação em blocos carnavalescos, cursinhos pré-vestibulares e cotas em universidades públicas.

Sendo assim, não se está dizendo que o Movimento Negro deva ser o culpado pelo que estão passando essas pessoas, mas que as pessoas surdas negras devem participar do Movimento Negro também, inclusive incentivando sua participação nas discussões, a fim de ampliar seus conhecimentos sobre a história e a cultura negra e fundamentar as ações das mesmas, para que possam fazer o enfrentamento do preconceito, do racismo e da discriminação de forma mais eficiente.

Logo, a criação de um setor dentro do Movimento Negro, conhecedor das singularidades linguísticas e sociais das pessoas surdas, que promova a acessibilidade linguística dos sujeitos, foco deste estudo, por meio da tradução e interpretação em Libras de todas as palestras ou explicações referentes à defesa dos direitos das comunidades negras em nosso país, faz-se necessário.

Da mesma forma, o governo deve ficar atento a essas especificidades e vulnerabilidades, a fim de eliminar as desigualdades enfrentadas pelo grupo das

peças surdas negras, contemplando em suas discussões, reflexões, ações, programas de governo e políticas públicas, aspectos do entrecruzamento entre raça e surdez.

No momento, as peças surdas negras estão silenciadas, tanto no que diz respeito ao fato de se comunicarem em uma língua desconhecida pela maioria das peças ou apresentarem uma comunicação deficitária em qualquer língua, quanto pelo desconhecimento de formas de enfrentamento da desigualdade racial em nosso país.

Esta pesquisa se apresentou como um espaço de discussão da interseccionalidade entre raça e surdez e possibilitou a comunidade surda pensar, refletir e expressar suas opiniões sobre o tema.

A ausência de publicações a respeito desse entrecruzamento pode ter acrescentado vulnerabilidades a este estudo, mas as respostas dadas pelos(as) entrevistados(as) fortaleceu ainda mais a compreensão de que é preciso transformar nossas ações, inclusive pedagógicas, governamentais e comunitárias, enfim, nossas práticas com relação às peças surdas negras.

As Políticas Públicas podem enfrentar o preconceito, o racismo e a discriminação na escola, no mercado de trabalho e no contexto social em geral. A acessibilidade, direito de todas as peças, tem sido cerceada no caso das peças surdas negras, devido a uma sobreposição de preconceitos linguísticos e raciais.

Em São Luís, a temática da surdez e da questão racial tem se destacado pela presença firme das associações de surdos(as) e dos movimentos negros espalhados na cidade, como espaço de resistência às desigualdades sociais. Alguns grupos, mais vulneráveis do que outros nesse contexto, tornam-se invisíveis devido à preocupação primeira com os objetivos de cada comunidade.

Mas, a presença marcante de pesquisadores(as) nessas temáticas tem oportunizado reflexões e algumas modificações a respeito. Infelizmente, percebemos que a instituição educacional é uma das mais difíceis de transformação, carecendo de informação, formação e políticas de acesso democráticas que incluam todas as peças, apesar de suas diferenças.

Ao se questionar o motivo da ausência de pesquisas sobre peças surdas negras no Brasil, algumas peças surdas destacaram a invisibilidade dessas peças nos movimentos, devido à falta de inclusão social, informações sobre o

tema e devido ao preconceito que há contra os negros(as), assim como, o silenciamento das mesmas diante de atitudes e ações preconceituosas, inclusive de cunho racista, por falta de coragem para lutar, pois, sentem-se sozinhos no mundo.

Outros ainda disseram que as pesquisas continuamente voltam-se para questões relacionadas às pessoas brancas ou ao que “*dá dinheiro*”, não demonstrando interesse pela questão. Mais ainda, algumas pessoas surdas relataram que não há um trabalho na escola que incentive esse tema, nem mesmo pelos profissionais surdos(as).

Nesse sentido, questionou-se a importância da pesquisa para os entrevistados(as), que afirmaram ser bastante relevante, pois, ainda há muito preconceito no Brasil e as pessoas surdas negras enfrentam muito estereótipos. Uns(umas) entrevistados(as) afirmaram que a própria pesquisa ajudou a esclarecer muita coisa a respeito do tema e que aprenderam com a mesma, inclusive sobre discriminação de pessoas negras e respeito às diferenças. Outros ainda, enfatizaram a necessidade de ter mais pesquisas sobre os negros(as) e surdos(as) negros(as), devido à pertinência no assunto.

Em suma, esperamos ter contribuído com a reflexão a respeito da sobreposição de identidades, como raça e surdez, e as singularidades específicas que acrescentam às pessoas surdas negras. Foi nosso propósito demonstrar as vulnerabilidades a que estão submetidas essas pessoas, assim como, sua subordinação a grandes lutas e temas provenientes dos movimentos sociais que englobam as pessoas surdas e as pessoas negras.

É sabido que a questão da sobreposição de trajetórias exige confrontos diversos por parte da luta dos movimentos sociais e fundamentalmente pelas políticas públicas, a fim de eliminar a dupla opressão. Esperamos, enfim, que a discussão da temática tenha dado visibilidade ao assunto e sirva como referência no enfrentamento da subordinação e das vulnerabilidades vivenciadas pelas pessoas surdas negras.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: IRANY, Carone e BENTO, M. Aparecida Silva (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. (p.25-58).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei 10.432 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13.03.2012.

BRASIL. **Decreto 5626/05 de 23 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13.03.2012.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUZAR, Francisco J. R. **Entre sinais e palavras: a invenção da surdez em São Luís**. São Luís: UFMA, 2005.

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero**. [s.l.]: Estudos Feministas, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista**.

Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1987.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no College da France (1975/1976)**. Tradução de Maria Ermanita Galvão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FERREIRA, L. **Legislação e a Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ferreira & Bergoncci consultoria e publicações, 2003.

GARCIA, Barbara Gerner de. **O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos**. In SKLIAR, Carlos (org). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1999. 2vol. (p.149 – 162).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. s/t. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008, vol. 6.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IOKOI, Zilda Márcia Grícolli (coord). **Negro e negritude**. São Paulo: Loyola, 1997, vol. 3.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In: TEODORO, Mário (org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JONES, James M. **Racismo e Preconceito**. São Paulo: Ed. da USP, 1973.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14.03.2012.

MOTA, André. **Quem é bom já nasce feito**: sanitarismo e eugenia no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

RAMALHO, Viviane e RESENDE, Viviane de M. **Análise de discurso (para a crítica)**: O texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROSSATO, Cesar e GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais**: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SÁ, Nídia Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____(org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: EDUSF, 1999.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008.

THEODORO, Mário (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

THOMAS, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs): **A invenção da surdez.** Santa Cruz do Sul/ RS: EDUNISC, 2004.

WELLER, Wivian & PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Ed. Vozes: Petrópolis, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA I - SEMIESTRUTURADA PARA SURDOS(AS) NEGROS(AS)

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa versa sobre os efeitos da sobreposição das discriminações de raça e de surdez em sujeitos surdos(as) negros(as) e faz parte da Dissertação de Mestrado em elaboração por Francisco José Roma Buzar, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Profª Drª Denise M. Botelho.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer dano, risco, prejuízo ou desconforto físico, mental ou moral para você, ao mesmo tempo em que não terá nenhuma despesa ou gratificação por isso e poderá se retirar do estudo a qualquer momento que queira. Ressaltamos que a sua participação é **absolutamente voluntária**.

Todas as informações prestadas por você serão analisadas em termos do conjunto, sem identificação dos participantes individuais. Os resultados da análise serão divulgados com finalidade acadêmica e estarão disponíveis aos participantes que quiserem conhecê-los.

1- Identificação

a - Como você se auto-define racialmente?

b - **Sexo:** Masculino () Feminino ()

c - **Idade:** Entre 15 e 20 anos () Entre 20 e 25 anos () Entre 25 e 30 anos ()
Mais de 30 anos ()

d - **Escolaridade:** Analfabeto () Ensino Fundamental Menor () Ensino Fundamental
Maior () Superior incompleto () Superior () Pós-graduação ()

e - **Moradia:** São Luís () Bairro _____ Outro. Qual? _____

2 – Como vivem suas vidas

a- Principal ocupação: Estudante () Estagiário () Desempregado ()
Trabalhador ()

b- Acesso ao meio de transporte: Bicicleta () Ônibus () Metrô () Carro ()

c- Acesso ao mercado de trabalho: Trabalha () Procurando emprego ()
Aposentado/BPC ()

3 – A situação dos surdos(as) negros(as)

a - Você acredita que há racismo no Brasil? Por quê?

b - Como você definiria a situação dos surdos(as) no Brasil? Justifique.

c - Acha que os surdos(as) negros(as) sofrem discriminação em dobro? Por serem
negros(as) e por serem surdos(as)?

d - Você já sofreu discriminação na escola? Como isto se deu?

e - Que tipo de discriminação já sofreu em ambientes não escolares?

f – O que você pensa sobre a discriminação vivida por surdos(as) negros(as)?

g - Como tem sido trabalhado o enfoque racial no contexto das práticas pedagógicas
para estudantes surdos(as)?

h - Como você se identifica? Como surdo(a) ou como negro(a)?

i - Qual a sua opinião sobre a ausência de pesquisas sobre surdos(as) negros(as) no Brasil?

j – Considera importante as perguntas que respondeu nesta entrevista? Porquê?

Agradecemos enormemente sua atenção e a colaboração dada a esta pesquisa. Colocamos a sua disposição para eventuais esclarecimentos. Contatos poderão ser feitos através do e-mail: buzarfjr@gmail.com

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA II - SEMIESTRUTURADA PARA SURDOS(AS) BRANCOS(AS)

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa versa sobre os efeitos da sobreposição das discriminações de raça e de surdez em sujeitos surdos(as) negros(as) e faz parte da Dissertação de Mestrado em elaboração por Francisco José Roma Buzar, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Prof^a Dr^a Denise M. Botelho.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer dano, risco, prejuízo ou desconforto físico, mental ou moral para você, ao mesmo tempo em que não terá nenhuma despesa ou gratificação por isso e poderá se retirar do estudo a qualquer momento que queira. Ressaltamos que a sua participação é **absolutamente voluntária**.

Todas as informações prestadas por você serão analisadas em termos do conjunto, sem identificação dos participantes individuais. Os resultados da análise serão divulgados com finalidade acadêmica e estarão disponíveis aos participantes que quiserem conhecê-los.

1 – Você conhece surdos negros(as)? Se a sua resposta for SIM vá direto para a 3ª questão.

2 - De acordo com o IBGE, há no Brasil mais de dois milhões de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Qual motivo faz com que você não conheça pessoas surdas negras?

3 . Qual o seu conhecimento sobre discriminação contra surdos(as) negros(as)?

4 – Na sua escola você se relaciona com surdos(as) negros(as)?

5 – A questão da discriminação racial no âmbito da comunidade surda, desperta em você reflexões. Se sim, quais?

6 – Se um surdo(a) negro(a) relatasse que vivenciou cenas de racismo dentro do contexto educacional. Você acreditaria? Por quê?

7 – Como o enfoque racial tem sido trabalhado no contexto das práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos(as)?

8 – Como você vê a situação social dos surdos(as) negros(as) no ambiente educacional?

Agradecemos enormemente sua atenção e a colaboração dada a esta pesquisa. Colocamos a sua disposição para eventuais esclarecimentos. Contatos poderão ser feitos através do e-mail: buzarfjr@gmail.com

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Autorizo a utilização do conteúdo da entrevista feita comigo com o objetivo de subsidiar pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulada “**INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E SURDEZ: A SITUAÇÃO DE SURDOS (AS) NEGROS (AS) EM SÃO LUÍS - MA**” em fase de realização pelo cientista social Francisco José Roma Buzar, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Denise M. Botelho.

As informações prestadas por mim poderão ser divulgadas em publicações científicas e ambiente científico, como Congressos, Simpósios etc, desde que seja mantida a privacidade e o caráter de anonimato de minha participação.
