

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

ALINE GOMES DA SILVA

SUBJETIVIDADES NEGRAS SURDAS:
rompendo o silêncio na educação de jovens e adultos

NITERÓI/RJ
2022

ALINE GOMES DA SILVA

SUBJETIVIDADES NEGRAS SURDAS:

rompendo o silêncio na educação de jovens e adultos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Orientadora: Prof^a Dr^a Luiza Rodrigues de Oliveira

NITERÓI/RJ
2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S586s Silva, Aline Gomes da
Subjetividades negras surdas: rompendo o silêncio na
educação de jovens e adultos / Aline Gomes da Silva. - 2022.
193 f.

Orientador: Luiza Rodrigues de Oliveira.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Psicologia, Niterói, 2022.

1. Educação de surdos/as. 2. Interseccionalidade. 3.
Escrevivência. 4. Identidade. 5. Produção intelectual. I.
Oliveira, Luiza Rodrigues de, orientador. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD - XXX

ALINE GOMES DA SILVA

Subjetividades negras surdas:
rompendo o silêncio na educação de jovens e adultos

Aprovada em: 15 de dezembro de 2022.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Profa. Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira (UFF)
(Orientadora)

Profa. Dra. Ana Claudia Lima Monteiro (UFF)
(Examinadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Lima (CEFET/RJ)
(Examinadora)

Profa. Dra. Maylta Brandão dos Anjos (UNIRIO)
(Examinadora)

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva (INES/RJ)
(Examinador)

NITERÓI/RJ
2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos 60.345.999 votos de eleitores brasileiros que entenderam a importância e a urgência de eleger Luiz Inácio Lula da Silva como presidente da república pela terceira vez, a fim de garantir retomar no país a garantia de políticas públicas comprometidas com a democracia.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo amor e cuidado dedicado a mim.

À minha família e toda à ancestralidade que me nutriram de energia vital para chegar até aqui. Em especial, ao meu pai Luiz (*in memoriam*) que, mesmo desconhecendo Paulo Freire, apostou no *inédito viável* na vida de sua filha. À minha mãe, Laura, mulher negra, pobre, trabalhadora que fez tudo o que estava ao seu alcance para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À Luiza Rodrigues de Oliveira, orientadora e amiga, que escolheu acreditar e apostar na minha potência como pesquisadora e intelectual negra. Gratidão por compartilhar comigo seus conhecimentos, suas experiências e seu amor.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, instituição na qual trabalho, pelo incentivo e apoio no desenvolvimento desta pesquisa, através da concessão do afastamento para estudos. Aos parceiros de trabalho, em especial a Tiago Ribeiro e a Sheila Martins, pelas conversas, pela partilha, pelo incentivo, pela aposta que sempre podemos nos tornar melhores professores/as para os/as estudantes surdos/as.

A todos/as estudantes surdos/as, pelo muito que venho aprendendo em nossa relação cotidiana e por alimentar a minha alma com o desejo de continuar apostando na educação.

Ao grupo de pesquisa *Oralidade* (UFF), meu primeiro e inesquecível quilombo fora do seio familiar... Àqueles/as que caminharam junto comigo, de mãos dadas, num tempo difícil de pandemia e de ameaça à democracia: Lívia Maria, Ana Paula, Daniel, Elsa, Evelyn, Hugo, Luiza, Tainara, Vivian e Willian.

Aos membros da banca: Ana Claudia Monteiro, Fátima Lima, Roberto Borges e Tiago Ribeiro, pelas leituras atentas e afetivas, pelas interpelações e sugestões na banca de qualificação, que foram fundamentais para a construção deste trabalho. E também a Maylta dos Anjos cuja amorosidade freireana, que lhe é própria, afirmou a potencialidade deste trabalho.

Aos meus/minhas amigos/as, que felizmente são muitos, e por isso não irei listar aqui, mas seus nomes estarão sempre gravados em meu coração. Gratidão pelo incentivo, pelo apoio nos momentos de insegurança e ansiedade e pela compreensão diante da ausência pela dedicação ao Doutorado. “Amo vocês TUDO!”

Às minhas “manas”: Ana Flores, Ana Paula Venâncio e Jonê Carla Baião, mulheres negras, professoras e pesquisadoras, pelo exemplo de vida profissional, acadêmica e, sobretudo, fraternal.

À Universidade Federal Fluminense, pela difusão dos conhecimentos e por sua importância na educação deste país, especialmente aos cotistas, como eu, que veem na educação a possibilidade de mudar a sua história e a dos seus.

À minha terapeuta Renata, que me ajudou, desde o início do Doutorado, a vencer as minhas batalhas internas, a ter coragem para enfrentar meus medos e a não desistir.

Aos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por investirem em políticas públicas de educação superior em nosso país que possibilitou a mulheres negras, pobres e trabalhadoras, como eu, ingressassem no doutorado em universidades públicas brasileiras.

RESUMO

Esta tese surge a partir das experiências vividas com estudantes surdos/as frente a diferentes violências e sistemas de opressão vivenciados e narrados por eles/as, como racismo, ouvintismo, sexismo, que incidem sobre a corporeidade surda. Para tanto, o objetivo inicial da pesquisa foi problematizar a interseccionalidade raça-surdez, tendo como cenário uma escola bilíngue – o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A construção epistêmico - metodológica do estudo se deu na relação desses/as estudantes comigo - mulher negra professora, evidenciando o exercício da Escrivivência como ferramenta de investigação. A partir da análise das primeiras cenas do campo, foi possível entender a necessidade de fazer interseccionalizar o gênero na raça-surdez. Neste caminho, a fim de entender a interseccionalidade proposta, tomamos como aporte a crítica ao pensamento psicológico brasileiro desenvolvida no encontro com as produções de Patricia Hill Collins, Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Fatima Lima, Beatriz Nascimento, entre outras/os. Por fim, foram desenvolvidas discussões para o desenvolvimento de uma prática antirracista, antiouvintista e antissexista na construção da escola como um espaço relacional, de encontros e de visibilização dos/as diferentes sujeitos/as que ali circulam, fazendo dela um lugar de escuta, de solidariedade, de conversas e de construção afirmativa de nossas identidades.

Palavras-chave: educação de surdas/os; interseccionalidade; escrevivência; identidade; negros/as surdos/as

ABSTRACT

This research arises from the experiences with deaf students in the face of different types of violence and systems of oppression experienced and narrated by them, such as racism, audism, sexism, which affect deaf corporeality. Therefore, the aim of this research was to problematize the race- deafness intersectionality, having as a setting the Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, a bilingual school. The epistemic-methodological construction of the study took place in the relationship of these students with me - a black woman teacher, evidencing the exercise of the Writing Experiences as a tool for investigation. From the analysis of the first scenes of the field, it was possible to understand the need to intersectionalize gender in race- deafness. In this way, in order to understand the proposed intersectionality, we take as a contribution the criticism of Brazilian psychological thought developed in the encounter with the productions of Patricia Hill Collins, Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Fatima Lima, Beatriz Nascimento, among others. At last, discussions were made for the development of an antiracist, antiaudist and antisexist practice in the construction of the school as a relational space, of encounters and of visibilization of different subjects, making the school as a space for listening, solidarity, conversation and affirmative construction of our identities

Key-words: education of deaf students; intersectionality; Writing Experiences; identity; black deaf

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anúncio do Imperial Instituto para Surdos-Mudos de ambos os Sexos

Figura 2: Trecho do parecer do diretor Tobias Leite

Figura 3: Recibo do pagamento dos/as escravizados/as de aluguel

Figura 4: Recibo do pagamento dos/as escravizados/as de aluguel

Figura 5: Folha de pagamento dos/as escravizados/as de aluguel

Figura 6: Mapa dos surdos-mudos existentes no Império, extraído dos trabalhos da Repartição da Estatística

Figura 7: Quadro comparativo entre a proporção de surdos-mudos por habitantes nas províncias brasileiras e nos países europeus

Figura 8: Número de estudantes negros/surdos/as nos cursos de Letras-Libras

Figura 9: Símbolo elaborado para representar o Movimento Negro Surdo

Figura 10: Cartaz do II Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo

Figura 11: Cartaz com a programação do III Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo

Figura 12: Cartaz do IV Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo

Figura 13: Cartaz do V Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo

Figura 14: Cartaz do VI Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo

Figura 15: Retrato da “Escrava Anástacia”

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DDHCT	Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico
ENJS	Encontro Nacional de Jovens Surdos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBSP	Fórum Brasileiro de Educação Pública
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LALIDH	Laboratório de Estudos da Linguagem e do Desenvolvimento Humano
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Quadro com levantamento dos artigos da Revista Espaço

Tabela 2: Quadro com levantamento das dissertações e teses da CAPES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Rompendo medos, escutando os silêncios	13
I. TECENDO RELAÇÕES ENTRE A RAÇA E A SURDEZ A PARTIR DO PENSAMENTO PSICOLÓGICO BRASILEIRO - AFIRMANDO OUTRAS CENTRALIDADES NAS PESQUISAS	38
1.1 Resgatando a história: entre a instituição e o instituído	45
1.2 Aproximando a pesquisa do seu território e da minha vida	65
1.2.1 Um sujeito sem nome marcado pela falta?.....	74
1.2.2 Sobre um corpo educado para o silenciamento	78
1.3 Por que não a escrevivência? - acordando a academia dos seus sons injustos	80
1.3.1 Gestando aparatos teóricos da escrevivência na pesquisa científica	87
1.3.2 O que a escrevivência me ensina como professora pesquisadora e intelectual negra?	92
II INTERSECCIONALIDADE: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO?	97
2.1 Pesquisas em interface: surdez, racismo e gênero	107
2.2 Sobre o privilégio de ser a norma e a normalidade: por que desejo racializar a pesquisa?	120
2.3 Surdos/as negros/as ou negros/as surdos/as?	124
2.4 Ativismo negro surdo: o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo como movimento de luta coletiva	133
III CONSTRUINDO NOSSO LUGAR DE ESCUTA E SOLIDARIEDADE: RECONHECENDO AS OPRESSÕES QUE NOS HABITAM	140
3.1 Retirando mordanças da/na educação de/com surdos	154
3.2 Revisitando o passado ainda presente e ressignificando meus modos de olhar (em torno de uma educação que tira mordanças)	162
3.3 (Re)encontrando a minha história: tornando-me professora negra.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	187

INTRODUÇÃO: Rompendo medos, escutando os silêncios...

O fato de estarmos aqui e de eu falar essas palavras é uma tentativa de quebrar o silêncio e atenuar algumas diferenças entre nós, pois não são elas que nos imobilizam, mas sim o silêncio. E há muitos silêncios a serem quebrados.

(LORDE, 2020, p. 55)

Início este texto com medo! Medo porque, sempre que assumo o desafio de escrever, o meu primeiro ímpeto é de tentar me esconder através das palavras, como se de algum modo elas pudessem esconder o que sou, o que estou sendo ou o que sinto. Não é tarefa fácil escolher palavras outras as quais, harmonicamente, possam compor um texto acadêmico que não esconda, na terceira pessoa do singular, o sujeito, as suas trajetórias e as suas experiências... Por isso, talvez o grande desafio deste começo de escrita seja, de algum modo, convencer-me a escrever e a acreditar: o que tenho a narrar é importante. Para nós, mulheres negras, reconhecer e afirmar nossas importâncias é um desafio constante.

Autorizo-me a mergulhar em uma escrita-vida, entendendo a necessidade e a urgência da escrita em primeira pessoa, em tempos nos quais as histórias dos sujeitos vão sendo indiciadas numa obra cujo subtítulo são a homogeneidade, o extermínio e a invisibilização... Quero uma escrita aterrada (SILVA; SANTOS, 2018), com as dores e as delícias que ela pode provocar em mim, em meu corpo: o corpo de mulher negra que grita, escreve e se inscreve sem negar sua história.

E porque esta escrita é datada, não posso deixar de pontuar que ela se insere numa temporalidade “que não contém numa linearidade progressiva, em direção a um fim”, mas se movimenta num tempo espiralar “simultaneamente retrospectivo e prospectivo no qual incluem todos os seres e todas coisas” (MARTINS, 2021, p. 206-207). Escrever sobre a vida, sobre as experiências, sobre a subjetividade como gesto de rebeldia, em uma sociedade onde a governança do país carrega as marcas do extermínio e brada, em alta voz, que “as minorias têm que se curvar às maiorias” ou, ainda, que “as minorias se

adequam ou simplesmente desapareçam!”¹ é uma forma de escrita-denúncia e compromisso ancestral que me convocam à resistência, trata-se do olhar e da voz dos antepassados que asseguraram a minha existência, assim como assegurarei a existência de tantos/as outros/as (MARTINS, 2021).

Inspirada em bell hooks (2019), compreendo que, apesar do medo, escrever visceralmente, a partir do próprio corpo e das experiências que ele carrega, é um gesto de afirmação e pluralização do mundo e das possibilidades de nos compreendermos como sujeitos/as potentes em um mundo de tantas negações. Escrever com as vísceras dói, remexe, machuca, mas também permite escutar partes silenciadas de nós, que bradam por visibilidade, que não se curvam ao poder e ao monólogo dos poderosos.

Sabemos que, diante de tal barbárie – do silenciamento e da colonização -, não há como silenciar! Nesse sentido, compreendo que a escrita assume a responsabilidade não apenas de denunciar a violência e a opressão contra as pessoas negras, surdas, indígenas, LGBTQIA+ que vêm sendo ameaçadas de extermínio, mas, sobretudo, reivindica o direito à existência. Isso porque discursos, há muito tempo comprometidos com a manutenção dos sistemas de dominação como o racismo, o sexismo, a exploração de classe, o imperialismo e o ouvintismo², têm tentado nos convencer de que a dominação é natural, de modo que aqueles/as que têm o poder, não só econômico, mas também racial (branquidade), teriam o direito de governar sobre os racialmente diferentes - os “Outros”.

Ocupar o lugar de fala de mulher, negra, pobre e professora das classes populares (majoritariamente negra) me impele a escrever! Escrevo porque, apesar de não ser um exercício fácil para mim, tem sido um exercício político. Escrevo porque sou encorajada pelos meus pares e porque me sinto

¹ Frases proferidas pelo então candidato à presidência da República e hoje eleito presidente Jair Bolsonaro, em 08/02/2017, em Campina Grande/PB. Para assistir o vídeo acesse: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-nao-tem-essa-historinha-de-estado-laico-e-estado-cristao-disse-bolsonaro-em-comicio/>

² Assumo o termo ouvintismo seguindo as contribuições dadas por Gladis Perlin (2003), com o propósito de definir o colonialismo destinado aos sujeitos surdos, impondo a eles o oralismo (treinos de som) e “toda uma política de obrigação de copiar identidades, de objetivação visando curar, normalizar, copiar a mesmidade no surdo tendo como modelo o ouvinte” (p. 34). Também utilizo o termo ouvintismo como um sistema de opressão voltado aos sujeitos/as surdos/as. Se não uso o termo capacitismo é por entender que os Estudos Surdos têm compreendido a surdez não pela deficiência, mas a partir da diferença e do seu reconhecimento político, linguístico e cultural.

convocada pelo poeta Jacob Sam-La Rose (*apud* KILOMBA, 2019, p. 27), quando diz: “minha voz em todos os seus dialetos ficou em silêncio por muito tempo” e, por isso mesmo, há muito a ser dito. Sim, há muito a ser dito... marcas seculares de opressão a serem denunciadas, histórias de afirmação e liberdade a serem narradas.

No entanto, escrever exige também superar o medo, um medo que não surgiu agora; vem de longe... Ousaria até mesmo dizer da sua origem ancestral... Tenho consciência de que há muitas histórias de um passado colonial que nunca serão esquecidas, mesmo que, muitas vezes, a escolha seja por não as lembrar pela carga de dor, trauma e inquietação que provocam. Segundo Anzaldúa (2000), “escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla” (p. 234).

Apesar da dor, na escrita também residem a luta e a resistência contra as diferentes formas de opressão. Falar, ainda que por escrito, põe em xeque o poder daqueles/as que vivem os desejos de opressão, desamarra os nós das mordanças que, ainda hoje, tentam retirar as vozes daqueles/as a quem sempre quiseram silenciar. Erguer a voz, como convida bell hooks (2019), tem a ver com isso, com romper o silenciamento imposto pela branquidade, pelos sistemas de opressão e pelos desejos fascistas de subalternização de nossos corpos... E escrever pode ser, sim, uma forma de erguer nossas vozes e afirmar outros mundos possíveis, através da denúncia de como esse mundo e suas estruturas racistas, ouvintistas, classistas, machistas, homofóbicas, capacitistas têm provocado o genocídio (NASCIMENTO, 2016) simbólico e físico, sobretudo dos povos negros, porque o racismo não dorme um segundo, ele está nas estruturas sociais, nas relações, nos ditos e não ditos. Genocídio que também recai sobre as corporalidades negras surdas, sua língua, sua cultura e sua história, como forma de invisibilização e silenciamento.

E por que o lugar da surdez e da raça me é caro? Embora me inscreva como uma mulher negra e ouvinte, é na vivência cotidiana como professora de estudantes negros/as surdos/as que sou interpelada pelos atravessamentos raciais. Se, por um lado, a nossa condição de ouvinte e surdos/as nos singulariza, nossos corpos negros carregam em si histórias, experiências, memórias e identidades que nos aproximam. Nossa relação tem sido

construída também pelas intersecções que nos habitam e pela solidariedade que nos aliança; é importante se dar conta disso!

Em sociedades fortemente marcadas pelo colonialismo e pelo epistemicídio como a nossa, os grupos socialmente oprimidos, tais como negros/as, sujeitos/as surdos/as, pessoas com deficiência e indígenas, foram subordinados à condição de menos humanos que seus governantes. Em decorrência disso, também foi construída a ideia de que eram menos capazes de falar em seu próprio nome. Não à toa, por muito tempo, as vozes dos colonizadores ressoaram como única voz legítima e apartada da perspectiva dos oprimidos.

Ainda hoje, essa herança colonial traz as suas marcas: a escrita numa sociedade grafocêntrica é fortemente valorizada e tida como um saber legítimo e autorizado e, historicamente, vem demarcando relações de poder e conhecimento, conferindo aos “letrados” direitos para o exercício da vida política, econômica e social, enquanto culturas orais (e visuais, no caso dos surdos) vão sendo taxadas de anacrônicas, atrasadas, “resto histórico”, experiência local a ser incorporada pela globalização, desvio da norma ou normalidade esperada. Nas universidades, essa lógica não tem sido diferente... Lugar privilegiado da elite intelectual branca do país, a academia, por sua vez, exige o domínio de uma linguagem muitas vezes apartada da vida daqueles/as que nela ingressam e, aos poucos, caímos na armadilha de soterrar os “saberes locais”, assumindo os diferentes códigos academicistas eurocentrados em prol de um pensamento único, sistematizado a partir de uma perspectiva branca, ouvinte e cientificista.

Quando falamos de sujeitos/as surdos/as sinalizantes, que utilizam da língua de sinais como forma de comunicação e de ser e estar no mundo, falamos também de *epistemicídio surdo* (PONTIM, 2021), ou seja, a tentativa de apagamento das especificidades linguísticas e culturais das comunidades surdas com a imposição de uma língua oral capaz de “corrigir” o corpo surdo e torná-lo o mais semelhante aos sujeitos/as ouvintes.

Não é à toa que, ao ingressarem nos espaços de formação, pessoas surdas sofrem toda sorte de violência, exclusão e falta de acessibilidade. Para além de tantos sistemas de opressão e violência que atuam sobre nossos corpos, as pessoas surdas também enfrentam o ouvintismo e suas

consequências. Por isso, a elas muitas vezes é negado o direito de ser quem são. Embora a presença de intérprete de Libras nos espaços formativos seja imprescindível, ela não garante a participação ativa dos/as estudantes surdos/as nas aulas quando não são supridas as especificidades desses/as alunos/as.

A ausência de uma língua comum entre professores/as ouvintes e estudantes surdos/as ainda predomina nos mais variados espaços formativos, e a presença dos/as intérpretes de Libras, embora viabilize a comunicação (no caso de o surdo ser sinalizante), não derruba as barreiras construídas por uma sociedade ouvintista. Da pessoa surda é sempre esperado a compreensão, os pedidos de desculpas, a paciência, a docilidade, a conformação com uma vida pensada para cultura e valores dos/as ouvintes e da linguagem oral. Não se reconhece a história dos/as surdos/as, a sua cultura, a sua língua, tampouco se deseja participar dela.

Assim como acontece com a população negra no Brasil, as comunidades surdas vêm sendo teorizadas, estudadas, sumariadas por pessoas ouvintes, contudo, como nos ensina o movimento surdo, é preciso lutar e defender o protagonismo surdo para que não haja, em relação aos próprios surdos, “nada sobre nós sem nós”. Não podemos mais aceitar que as histórias das pessoas negras e surdas sejam relatadas a partir apenas dos estudos etnográficos e sociológicos, mas é preciso escrever as nossas próprias histórias, buscando por nós mesmos, como nos ensina Beatriz Nascimento (1974/2021), estudando nossas identidades e não as negando: “só assim poderemos nos entender e nos fazermos aceitar como somos” (p. 48).

Neste sentido, é preciso romper com essa lógica ouvintista e racista de fazer pesquisa, produzindo diferentes conhecimentos a partir do resgate de histórias silenciadas que sequer puderam ser escritas. Histórias muitas vezes ocultadas “por vozes torturadas, línguas destruídas, idiomas impostos, discursos interrompidos e os muitos lugares que não poderíamos entrar nem ficar para falar nossas vozes” (KILOMBA, 2019 p. 27)³.

³ Tradução livre de “A history of tortured voices, disrupted languages, imposed idioms, interrupted speeches and the many places we could neither enter nor stay to speak our voices.”

Em especial, refiro-me às vozes do povo negro, dos/as surdos/as, das mulheres, dos/as deficientes, dos/as indígenas, dos/as favelados/as e de todos/as que, de alguma forma, tiveram e têm tido suas memórias agredidas pelo processo de colonização. Nesse processo, seus conhecimentos foram marginalizados como conhecimentos inferiorizados, “menores” e sepultados pelos processos de colonização.

Apesar de compreender e, sobretudo, defender o poder das narrativas e sua importância na recuperação das memórias dos povos diaspóricos, por exemplo, tem sido importante cada vez mais nos apropriarmos da escrita como possibilidade de tomar o direito à fala, na luta contra os epistemicídios cometidos por uma cultura branca, ouvintista, europeia e dominante que se pensa universal.

Uma escrita que se pretende libertadora também dói e traz medo, mas, ao mesmo tempo, me serve como vingança, como “um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança” (EVARISTO, 2005, p. 202). Esperança de cotidianamente descolonizar conhecimentos buscando compreender a minha história enquanto sujeita aterrada. Esperança de exercitar um olhar atento, que vê, sente e escuta, como os/as estudantes negros/as surdos/as têm me ajudado a compreender.

Não foram raras as vezes em que, ao me deparar com o desafio da escrita, escolhi autores que falassem por mim, cujas falas eram autorizadas por um saber científico. De muitas formas, eles foram álibis para falarmos de uma terceira pessoa: o/a aluno/a – o/a professor/a – a família – a escola – o “outro”. Retirar-me das cenas de discussão, longe de ser escolha consciente, sempre foi um imperativo colonial a que fui assujeitada ao longo da minha formação-vida...

Talvez tenha sido durante a minha formação que senti mais fortemente as marcas desse silenciamento e os múltiplos tentáculos desse colonialismo avassalador. Por muitos anos, fui estudante das escolas públicas de São Gonçalo/RJ, uma cidade do estado do Rio de Janeiro que possui uma população estimada em 1.098.357 habitantes⁴. Sendo o segundo colégio

⁴ Dados obtidos por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pela *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente*, ano de referência 2021. O último Censo foi realizado em 2010, sendo decenal não

eleitoral do estado. A cidade apresenta um perfil global periférico devido à grande concentração de pobreza, especialmente entre a população negra, a baixa escolaridade e a falta de acesso a serviços de saneamento básico e de saúde.

Foi nas escolas gonçalenses que vivi um processo de escolarização alicerçado em práticas que, frequentemente, resultavam no silenciamento dos educandos e contribuía fortemente para a invisibilização dos seus conhecimentos.

A construção dessa ideologia da norma é tão violenta e colonial que produz, em nossas subjetividades, perspectivas subalternas - produzidas no capitalismo - onde naturalizamos as desigualdades numa relação de causa e efeito, ignorando as relações que produzem essas disparidades. Não é coincidência tal construção me fazer acreditar, por muito tempo, que o fracasso social, cultural e econômico das classes populares - majoritariamente negra - era culpa “exclusivamente deles que não souberam aproveitar o leque de oportunidades que essa sociedade lhes deu” (MOURA, 1998, p. 75).

Demorei muito para começar a desconstruir a ideia de que não há democracia racial no Brasil e a compreender que boa parte dos problemas que afetam as famílias oriundas das classes populares se deve a uma sociedade alicerçada no colonialismo e no racismo, a qual sempre conferiu privilégios à branquidade e atribuiu desigualdade aos negros na disputa por educação, emprego, moradia, saúde...

Quando passei a compreender que as oportunidades de acesso à formação não se dão apenas pela centralidade na condição social, mas, especialmente, pelas estratégias do racismo, decidi, por opção política, atuar apenas como professora das classes populares (majoritariamente negros/as), pois aprendi, ao longo da minha formação, que, mesmo diante das diferentes formas de exclusão social presentes em nossas vidas, estas não estão predeterminadas ou preestabelecidas, como nos ensinou Freire (1996a).

Não é possível pensar uma educação que se pretende inclusiva, pública e democrática sem pensar a questão racial no país, isso porque “a prática

pôde ser realizado em 2020 em decorrência da Pandemia de COVID-19 e por conta do corte de verbas para o Censo Demográfico feito pelo presidente Jair Bolsonaro, o orçamento destinado à pesquisa, que era de 2 bilhões, foi cortado para 50 milhões.

preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996a, p. 17). Daí meu interesse em dedicar a minha formação e atuação profissional àqueles/as que dependem da educação pública, composta majoritariamente por estudantes negros, pobres e, mais especificamente, atuar com as minorias, neste caso, uma minoria linguística: os/as surdos/as e sua educação⁵, a fim de contribuir para a promoção da justiça social.

Nesse sentido, como professora e pesquisadora, tenho buscado, cada vez mais, questionar a formação, uma vez que a experiência vivida na escola pode ressoar de maneira muito latente na minha prática como educadora, como ensinam as pesquisas baseadas em histórias vida. Daí a necessidade de buscar outros modos de *aprenderensinar*, os quais possibilitem descolonizar os saberes, compreendendo educandos/as e educadores/as como pessoas potentes e ativos na construção de conhecimentos. Tomar a discursividade como referência não é algo dado, mas uma construção diária que exige comprometimento ético e político com uma educação que se pretende transgressora (hooks, 2017).

Enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁶ da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma instituição de educação que atende exclusivamente estudantes surdos/as na educação básica, muitos desafios têm me instigado e, entre eles, o incômodo com o histórico de repetência vivido pelos/as estudantes, as suas limitações comunicativas (aprendizagem tardia da língua de sinais), a baixa autoestima, o desemprego, o racismo, o ouvintismo e os inúmeros problemas sociais que são compartilhados por meio de suas narrativas em sala de aula. Sobretudo, há um desafio que é meu e que venho aprendendo com bell hooks (2017): é necessário desaprender o racismo praticado cotidianamente! Para isso, é necessário aprender sobre colonização e descolonização, a fim de criar experiências democráticas para o aprendiz.

⁵ Historicamente, os sujeitos surdos foram sendo excluídos do processo educativo, pois eram vistos como incapazes de falar ou estabelecer comunicação oral com sujeitos ouvintes. Ainda hoje, designam-se os sujeitos surdos como surdos-mudos, como se todos os sujeitos surdos fossem incapazes de estabelecer uma comunicação (oral ou não).

⁶ Desde 2014, atuo como professora bilíngue no Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES.

Preciso registrar que, durante o processo de escrita da tese, grande parte do mundo viveu uma emergência em saúde pública: o isolamento social provocado pela pandemia do Coronavírus (Sars-CoV-2) se fez presente, assim como a paralisação parcial ou total das atividades, especialmente na escola e na universidade, obrigando-me a modificar caminhadas e redefinir rotas. Entre as medidas sanitárias propostas pela OMS (Organização Mundial da Saúde), o distanciamento físico entre as pessoas foi um protocolo que buscava evitar a disseminação do vírus, o contágio e o agravamento da doença e, conseqüentemente, a morte.

Diante disso, algumas adaptações se fizeram necessárias frente à realidade imposta. Muitas das estratégias e contextos pensados para a realização/vivência da pesquisa, simplesmente, se tornaram inviáveis. Estávamos, todos nós, em grande parte do mundo tomados pelo medo e pelas incertezas. Em um cenário de muita dor e perda, a desigualdade mostrou, mais uma vez, que certos corpos, no modelo de sociedade em que vivemos, são historicamente mais castigados que outros: os corpos negros!

Tanto a UFF quanto o INES optaram pela suspensão provisória das atividades presenciais. O retorno às aulas foi acontecendo de modo gradual. No caso do INES, o advento das aulas remotas não foi suficiente para estabelecer o contato com os/as estudantes surdos/as. Em sua grande parte, o corpo discente noturno da escola é composto por estudantes negros/as surdos/as de classes desfavorecidas, moradores/as das periferias da cidade e do estado do Rio de Janeiro. Muitos/as não tinham internet em casa e, mesmo com a escola garantindo Tablet e chip com internet para uso pedagógico durante a pandemia, inúmeros/as estudantes viviam em regiões onde não havia sinal da operadora para utilização do chip, ou mesmo alguém que soubesse auxiliá-los a manusear os aparatos tecnológicos em casa, quando necessário.

Diante da imprevisibilidade da vida e da impossibilidade do controle, outros caminhos e oportunidades surgiram, e o rumo do trabalho foi se constituindo de outra forma. Por um lado, o projeto de pesquisa inicial investia em analisar a construção de uma prática que pudesse contribuir com o Ensino de Ciências para surdos/as, pautada na discursividade, especialmente por entender que havia ali um *modus operandi* dos/as estudantes surdos/as agirem

no processo *ensinoaprendizagem* muito marcado pela negação, pelo silenciamento, pela baixa autoestima. Por outro lado, os estudos sobre raça e interseccionalidade foram se constituindo como tema a ser investigado, demandando a transformação e revisão da proposta inicial de pesquisa. Digo isso porque esse acontecimento foi um dos fundantes para que a racialização se constituísse como tema da tese – durante a Pandemia de Coronavírus. Tem sido mais uma vez os corpos negros os mais negligenciados! Mais adiante, uma história localizada na minha vida como professora afirmará a racialização como tema. Assim, vamos entendendo como o tema da pesquisa não mudou apenas por impossibilidades burocráticas, mas, sobretudo, pelo meu entendimento de quem sou eu e de quem são os meus/minhas alunos/as – uma professora negra ouvinte e estudantes negros/as surdos/as. Racialização, interseccionalidade e identidade sendo afirmados em nossos encontros!

Frente a impossibilidade de estar com os/as estudantes surdos/as, de exercer uma pesquisa participativa, parte da coleta de dados deste trabalho foi feita por meio virtual, assistindo lives na plataforma online do Youtube, lendo artigos e entrevistas publicados na internet acerca do tema. Também busquei fazer um levantamento de dados a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, assim como da Revista Espaço (INES) e da Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as), por entender que é importante estudar/investigar o que tem sido produzido sobre raça e surdez, assim como apontar para a necessidade de novos estudos que possibilitem a ampliação de pesquisas acerca da temática, nos diversos campos de conhecimento.

Além dessa forma de acesso a dados secundários, pela impossibilidade de ida presencial ao campo, também a racialização me instigou e exigiu o desenvolvimento de outro método. Afinal, como diz Beatriz Nascimento (1974/2021):

(...) somos homens, indivíduos que devem ser estudados como tal. (..) Quem somos nós, pretos, humanamente? Podemos aceitar que nos estudem como seres primitivos? Como expressão artística da sociedade brasileira? Como classe social, confundida com todos os outros componentes da classe economicamente rebaixada, como querem muitos? Pergunto em termos de estudo (p.39).

E é assim, com esse sentido de que é preciso encontrar a história singular de negros/as, que vou ao encontro das minhas memórias pela escrevivência, a qual, como diz Conceição Evaristo (2020):

(...) não está para abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (p. 35)

Nas escrevivências das minhas memórias, opto, aqui, pela utilização de nomes fictícios, com o fim de proteger as identidades dos/as estudantes surdos/as diante das narrativas de experiências vividas por eles/as e reveladas, sobretudo, sob um certo pacto de confiança entre nós. Assim, inspirada por Ludmila Lis de Andrade de Lima e sua dissertação de Mestrado “Vozes de mulheres negras: branquidade/trauma e vestígios/memórias de racismo” (2020), utilizo, em substituição aos nomes reais dos/as sujeitos/as, nomes de homens e mulheres importantes para a história afrobrasileira. São eles:

- *Luís* (em homenagem a Luís Gama, advogado abolicionista, escritor e jornalista negro e baiano. Filho de mãe escravizada, Luísa Mahin, e de um pai fidalgo português, por quem foi vendido como escravo aos 10 anos de idade e levado para o interior de São Paulo. É o patrono da abolição da escravidão no Brasil);
- *Francisco* (em razão de Chico Rei, também conhecido pelo nome de Galanga. Antes de ser sequestrado para o Brasil, foi rei do Congo, responsável por trabalhar duro para comprar sua alforria e de outros tantos escravizados);
- *Anastácia* (nascida em Angola, foi sequestrada e levada para a Bahia para ser escravizada por uma família portuguesa, sofrendo castigos e torturas, tais como colares de ferro e máscara de flandres, cujo um dos objetivos era evitar que a cativa comesse terra e, assim, tirasse a própria vida);
- *Esperança* (em honra à escravizada Esperança Garcia, considerada a primeira mulher jurista do Piauí após encontrarem um documento escrito

por ela e enviado ao governador do estado, denunciando os maus tratos sofridos por ela e pelos/as escravizados/as da fazenda onde viviam);

- *Zeni* (em homenagem à atriz negra Zeni Pereira, que atuou nos primórdios da Televisão brasileira, atuando em obras importantes como Orfeu Negro, Irmãos Coragem, Escrava Isaura, entre outras).
- *Dandara* (em tributo a *Dandara dos Palmares. Mulher negra, foi uma liderança importante no Quilombo dos Palmares diante da libertação dos escravizados no período colonial do Brasil*).

As narrativas trazidas nesta tese misturam vida e escrita. Trata-se de experiências narradas e vividas por mim e pelos/as estudantes negros/as surdos/as, onde a escola passa a ser o nosso *Beco da memória*, esse lugar de encontro, afetos, compartilhamento de lembranças e experiências.

Assim, trago a esta escrita um acontecimento vivido por mim e um estudante em sala de aula; uma experiência que ainda ressoa de modo latente em meu corpo, em minhas tentativas de compreender a mim, a ele, as narrativas ocorridas neste contexto e o sistema a que ele pertence. Minhas apostas estão nas interpelações das subjetividades construídas num sistema colonial, racista e ouvintista, bem como na provocação, no convite que a experiência me fez e faz a pensarmos sobre as questões que dão vida a esta pesquisa.

Toda noite ele faz tudo igual... Chega à sala de aula depois da aula começada, dispersa a turma, faz piada, esquece o material e ri, achando graça. Falta caneta, lápis... O caderno e apostila já esqueceu; quer conversar, sorrir sem parar, fazer brincadeiras fora de hora. Fora de hora? Nem sempre a turma é tolerante! Ele é chamado a atenção e não gosta. Franze as sobrancelhas. O estudante Luís é negro retinto, o mais retinto da sala. Hoje tem seus 42 anos e um histórico de alcoolismo. É trabalhador, mas visto como vagabundo porque bebe...

Lembro bem, muito bem: algumas professoras diziam que o buscavam no bar antes das aulas, na rua em frente à escola. Essas histórias eram conhecidas até por docentes de outros setores da instituição! As histórias têm asas. Não à toa, do seu histórico eu soube antes mesmo de ser sua professora. Tantas vezes torci para que suas atitudes nunca confirmassem aquelas narrativas tão ruins que ouvia sobre ele... Da sua história eu não sei quase nada, além da sua idade e de seu exaustivo trabalho como Auxiliar de Serviços Gerais. Sei também das marcas discursivas que já parecem fazer parte de seu corpo e, muitas vezes, anteceder sua própria presença.

No início, eu lhe perguntava por que chegava tão atrasado à escola. Ele dizia que passava em casa depois do trabalho para tomar banho, pois saía muito sujo e gostava de andar limpo e perfumado. Pelos corredores escolares, estava quase sempre com um desodorante na mão!

Ao longo do tempo, ele foi chegando cada vez mais tarde, e os colegas denunciavam o amigo dizendo quando o viam fora do INES, conversando com outras pessoas ou bebendo. Nunca soube se essas informações eram verdadeiras. A elas seguiam risos e piadas, inclusive do próprio Luís. Também nunca o impedi de entrar em minhas aulas, mesmo quando perdía um, dois ou três tempos delas. No entanto, já me enfureci diversas vezes com ele publicamente. Já dei grandes “sermões”... mas sei que toda minha indignação não está no fato de Luís perder tempo da minha aula, porém no fato de ele, de alguma forma, contribuir para reforçar o estigma colado em seu corpo de homem preto. E, para os homens pretos, não basta ser trabalhador ou estudante para fugir do olhar racializado e racista que o captura sem piedade, narrando-o como vagabundo, aquele que não quer nada!

Vejo nele tanto potencial... Lembro que esbravejava quando, do meu ponto de vista, ele punha tudo isso em risco. Ele olhava para mim, arregalava os olhos e sinalizava sempre a mesma coisa: passava o dedo indicador no antebraço. Eu interpretava: “Ele está falando que estou nervosa!” Tinha toda razão. E tentava, aos poucos, me acalmar. Em seguida, ele fazia o sinal de irmãos. Algo que nunca entendi. Naquele momento, minha escuta visual (RIBEIRO; SILVA; VIGNOLI, 2019) não dava conta de capturar e compreender o sentido político da fala sinalizada de Luís, tão encharcada de denúncia, tão encarnada, talvez por sentir no corpo as dores do racismo.

Hoje, na vivência do doutorado e na troca de saberes e pontos de vistas no grupo de pesquisa LALIDH Oralidades⁷, consigo perceber que talvez Luís quisesse, naquele momento, me ensinar aquilombamento, algo que só aprendi há pouquíssimo tempo. Não tive com Luís o acolhimento de uma mulher negra consciente de seu lugar de experiência, que também já sofreu/sofre com o racismo e inúmeras opressões e, embora quisesse, não soube acolher a dor e a experiência dele. Na tentativa de fazer o melhor por ele, não o enxerguei, ao menos não como ele queria se narrar e mostrar para mim. Não soube interpretar, compreender o que me sinalizava, para além dos significados da língua com a qual a mim se dirigia.

Pergunto-me, hoje, também pelos sentidos que guardam minha inquietação, meu incômodo com seu comportamento. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/08/2018).

Arrisco dizer que as vivências que tivemos, Luís e eu, foram atravessadas por nossas ancestralidades (MARTINS, 2021), conceito que

⁷ O Laboratório de Estudos da Linguagem e do Desenvolvimento Humano faz parte do Grupo de Pesquisa denominado Psicologia Histórico-Cultural. Neste laboratório, desenvolvem-se pesquisas cuja fundamentação teórico-epistemológica é a oralidade. Assim, nomeamos o laboratório de LALDH Oralidades.

abordarei mais adiante nesta tese. Por meio de seus gestos, ele insistia em me mostrar o que, naquele momento, eu sozinha não via. Seus gestos e sinais traziam muito de saberes construídos por um corpo negro, masculino, surdo, periférico, trabalhador. Um corpo que pulsa e sinaliza a corporalidade como lugar onde se manifesta a interseccionalidade, isto é, a manifestação de diferentes marcas identitárias que não podem ser simplificadas ou isoladas, como se tratassem de algo a ser objetificado, congelado, cristalizado.

O acontecimento vivido entre nós, Luís e eu, que antes parecia ser especialmente sustentado por uma dinâmica entre o aluno surdo e a professora ouvinte, neste momento, passou a ter outro contorno. Manifestavam-se presenças que transbordavam meu olhar de professora ouvinte, tão acostumada em ver ausências e limites. Tanto no corpo de Luís quanto no meu se faziam presentes, relacionalmente, dimensões múltiplas, algumas das quais nos singularizam e aproximam, mas comumente podem passar despercebidas. A interpelação de Luís (por meio da inscrição de nossas peles negras) que, em seus gestos, nos fazia iguais (irmãos), me fez compreender que a categoria raça, tão invisibilizada na minha vida, na minha formação quanto na minha prática docente, naquele momento, estava posta. Luís me mostrava que há muito mais a ser considerado na relação aluno surdo x professora ouvinte. Foi através desse encontro que pude compreender o sentido relacional na interseccionalidade (COLLINS, 2022). A gente foi se construindo nesta relação como sujeitos negros, não por nós mesmos, mas por esse encontro e, sobretudo, pela experiência social e política em comum que nossos corpos carregam.

Mesmo com nossas diferenças de gênero, classe social, idade, território, entre tantas outras, a negritude nos irmana. Em nossos corpos, marcas que diferenciam e aproximam ao mesmo tempo, pois, como aprendemos com o diálogo entre Butler e Collins (COLLINS, 2022), cada categoria (existencial/identitária) transforma as demais, na relação. Em outras palavras, podemos dizer que não somos a soma, senão a relação complexa e sempre em movimento de múltiplas identidades (HALL, 2020) que se manifestam em nossos corpos.

Nossas identidades negras, em construção permanente, permitiam outra forma de nos colocarmos em relação interseccional. De repente, as marcas de

uma história ancestral compartilhada produziam sentidos que ultrapassavam a necessidade de expressar com palavras ou sinais. Os gestos de Luís evocando sua epiderme, sua pele, sua cor, dispensavam explicações. As reverberações e sentidos que me causaram seus gestos foram também significadas a partir de uma história compartilhada. Na relação entre pessoas negras que somos, ser mulher, homem, ouvinte, surdo, estudante, professora não definia nossas identidades, mas transformavam os sentidos de nossas negritudes naquela relação. Existíamos um para o outro... No nosso encontro, no nosso diálogo, na nossa ancestralidade, na nossa relação... Mas nem sempre é assim!

Segundo Fanon (2008), diante do branco, a pessoa negra não é pessoa, considerando o modelo “geral” (tendo, obviamente, o branco como norma), isto é, o fato de ser negro, do ponto de vista da branquitude e do pensamento colonial, o torna inferior, ou seja: “(...) o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem” (p. 33). E assim tem sido há séculos, desde que a aventura colonial transformou o negro em mercadoria transatlântica e, por meio de bíblia e bala, a negritude em marca de desumanidade.

Com sua fala visual, Luís me lembrava que há um processo de identificação pela língua; processo que compartilhávamos naquele momento, no qual algo passava pelo corpo, pela epiderme, pela nossa história. Luís, ao afirmar nossa irmandade pela pele, talvez quisesse acionar em mim a compreensão e a empatia de quem sabe dos lugares sociais que, historicamente, têm sido reservados às pessoas negras.

Culpei-me muito ao recuperar essa memória do encontro vivido com Luís. Senti como se não o tivesse escutado, acolhido, compreendido. Senti-me também opressora. As palavras de Paulo Freire (1996b) reavivaram em minha pele: trazemos em nós também o opressor? Eu era a opressora na relação com Luís, naquele momento? Essa ideia dói, uma dor doída e cortante. Arde na pele! Escrever uma pesquisa acionando memórias e experiências remexe para além de nossos sentidos e memórias. Pesquisar o acontecimento é também pesquisar a nós mesmos, porque o acontecimento é relação, nossa relação singular com a vivência, com o mundo, e o inesperado que pulsa nessa relação.

No encontro com Grada Kilomba (2019), a sua provocação nos dá a pensar que não se trata de nos perguntarmos se somos racistas, mas onde

guardamos nosso racismo... Então, a culpa foi se transformando em compreensão. Os sistemas de opressão, violência e preconceito são estruturais em nossa sociedade: o racismo, o ouvintismo, o machismo... Por isso, também nos constituem. Fruto dessa sociedade, trago em mim suas marcas. Poder me enxergar negra, mulher e ouvinte me ajuda a perceber como essa mesma sociedade que me constitui também renega muito de quem e do que sou. Percebo, nesse movimento, como diferentes dimensões de quem sou são afetadas/afetam de distintos modos: ser mulher é diferente de ser mulher negra. Os estudos da interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021) e do feminismo negro (hooks, 2019) vêm me provocando a perceber essas dinâmicas e a me dar conta de como elas ressoam em minhas escritas, em como atravessam e constituem minha identidade.

Nessa direção, a escrita desta tese envolve e partilha histórias vividas e narradas por mim ou, como melhor define Conceição Evaristo (1996), uma *escrevivência*. Na *escrevivência* de minha história e minha trajetória de professora e mulher negra ouvinte, a escrita se faz gesto de rebeldia, de afirmação que destaca a relação indissociável entre interseccionalidade e identidade. É a partir desse lugar único, interseccional e identitário, que constituo meu estar sendo no mundo, que me autoinscrevo, que vivo minhas relações com os outros, nas diferenças. Assim, ao pensar em uma tese como *escrevivência*, não se trata de uma escrita qualquer, mas uma escrita que se realiza no (e com o) corpo de mulheres negras, as quais reivindicam o direito à voz, à letra, à escrita, à narrativa, às suas histórias tantas vezes negadas e silenciadas e de tantas outras ancestrais escravizadas no passado. Borrarr essa imagem é preciso! E isso inclui narrar, escrever e inscrever, com nossas corporalidades, ancestralidades e histórias, nossas *escrevivências*.

Ao trazer as questões sobre o racismo no cotidiano escolar, trago também as minhas próprias experiências que atravessaram, marcaram minha pele e corpo: as referidas *escrevivências*, pois sou atravessada o tempo todo por elas, no movimento de construir minha identidade. Igualmente, esta pesquisa me atravessa e é por mim atravessada, assim como pelas marcas produzidas pelo racismo na construção da minha subjetividade.

Repito: não tem sido fácil escrever! Falar sobre o racismo me faz recordar cenas de um passado colonial doloroso e violento, que se atualiza de

outras maneiras nos dias atuais e nos próprios corpos negros, através das violências ainda hoje impostas, contra as quais precisamos seguir lutando. O genocídio do povo negro continua a todo vapor no Brasil, pela maquinaria do Estado. Esse Estado que segue nos matando por meio de armas de fogo, da fome, da falta de vacinas em plena pandemia mundial⁸, por opção de um governo corrupto e negacionista.

Nesse cenário, quero reafirmar que estou imbricada e politicamente comprometida enquanto mulher, negra, ouvinte, professora e intelectual a serviço dos meus pares, daqueles/as a quem tenho dedicado e compartilhado meus momentos de estudos e de trabalho pedagógico. Estou comprometida com pessoas como Luís, esse aluno que me interpela e me convoca a nos enxergarmos por meio da raça, mas também me faz refletir sobre tantas outras interseccionalidades que nos unem. Todavia, preciso dizer: nenhuma outra acionou em mim lugares tão caros, tão próximos, tão singulares quanto ser negra.

Toda vez que me dou conta de que o estudante sempre teve sua identidade lida a partir da imagem racializada do seu corpo - um homem negro e surdo narrado constantemente como um corpo desviante, que “nada quer com a escola”, “aquele que bebe antes de chegar à sala de aula”, “o atrasado”, “o malandro”... -, fico mais convencida de que essa coletânea de expressões depreciativas não se dá à toa, mas se refere a estereótipos produzidos e mantidos pelo racismo: “mais do que qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os negros são percebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais” (hooks, 2022, p. 89). E assim era narrado Luís... Sempre a partir do negativo, da falta; das potências do aluno pouco ouvi falar,

⁸ Segundo o Atlas da Violência de 2020, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 77% das vítimas de homicídio no Brasil, em 2019, eram negras. Igualmente, dados da pesquisa “Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”, elaborada pela Rede Penssan, mostram que o Brasil voltou a ter a fome como problema estrutural, aumentando a insegurança alimentar de 9% (19,1 milhões de pessoas) em 2020 para 15,5% (33,1 milhões de pessoas) em 2021. São 14 milhões de novos brasileiros/as em situação de fome em pouco mais de um ano. Atualmente (2022), mais da metade da população do país (125,2 milhões de pessoas) vive com algum grau de insegurança alimentar. Durante a Pandemia (em 19/03/21), após ignorar 81 e-mails da fabricante PFIZER, com o atraso de 330 dias, o Ministério da Saúde assinou um contrato com um dos laboratórios mais conhecidos no mundo para distribuição da vacina contra a Covid 19. Até a primeira semana de novembro de 2022, o Brasil já registrou 688 mil mortes pela covid-19 e alcançou a marca de 34 milhões de vítimas da doença.

mesmo que sua desenvoltura na linguagem matemática se destacasse na turma! Seus saberes sempre eram invisibilizados diante da imagem construída a seu respeito.

Refletir sobre essa e outras memórias e escrivências me faz arriscar dizer que minha corporeidade e condição de professora negra e periférica tem feito emergir, no cotidiano da sala de aula, uma cumplicidade com os/as estudantes negros/as surdos/as que nos faz compartilhar nossas vivências de modo tão singular, passando muito mais pelos sentidos, corporalidades e sentimentos partilhados do que pelas explicações...

Confesso que, antes de ingressar no doutorado, a racialidade nem a interseccionalidade se apresentavam com uma questão de pesquisa. Talvez porque eu mesma visse os/as estudantes surdos/as com uma ideia de identidade fixa, marcada pela surdez, e com frequência os compreendia pelo viés da classe. Embora, majoritariamente, os/as alunos/as fossem negros/as, a racialização parecia ser fator irrelevante; me enganei! Parece que foi assim que tentaram nos ensinar a ser Brasil: acreditando em mitos, sejam eles da democracia racial ou não. Pensar sobre raça e racismo não nos é ensinado nos cursos de formação, tampouco é pauta nos conselhos escolares. A raça (negra), embora manifesta nos corpos e em grande parte construtora do nosso país, parece ser invisibilizada nos discursos oficiais, quando não criminalizada ou expurgada.

O exercício de (re)encontrar os/as sujeitos/as concretos/as e compreendê-los/as como parte da história de negras e negros é ao que me dediquei neste estudo. Uma pesquisa que nasce desde meu corpo, sobretudo de interpelações feitas pelos/as companheiras/os do grupo de pesquisa a respeito de quem são os/as estudantes com quem eu compartilho o trabalho pedagógico. Toda vez em que eu narrava as minhas frustrações com as condições dos estudantes que acreditavam pouco em si, constituídos por subjetividades muitas vezes marcadas pela negação, os/as companheiros/as de pesquisa faziam a mesma pergunta: quem são esses/as estudantes? Nesses momentos, surgiam perguntas que me ofereceram pistas para rememorar experiências vividas com os/as estudantes, me ajudando a refletir e interseccionalizar os acontecimentos, especialmente aproximando raça e surdez.

Neste trabalho de pesquisa, iniciei uma análise do estado da arte sobre Raça e Surdez usando também outros descritores, os quais apresentarei em um capítulo mais adiante. Surpreendi-me com a escassez de pesquisas sobre a temática, tanto na área da Psicologia quanto na da Educação. As poucas produções encontradas tratam da questão a partir da ideia de um conjunto identitário diferente da norma ou por meio de abordagens da diversidade; lançam mão de um multiculturalismo que não contempla a perspectiva desta pesquisa.

Nesta ação investigativa, a referência não busca mesmidade (uma falsa ideia de igualdade que impõe um modelo a se igualar), integração ou aceitação, mas afirma a singularidade dos corpos negros surdos, sua existência como potência, sua história como narrativa a ser contada a partir de pontos de vista também singulares. Compreendo, aliada ao pensamento de Beatriz Nascimento (1974/2021), ser o ponto de vista da diversidade uma posição marcada pelo discurso do dominador, pois sabemos bem a quem ele se dirige, quem tem o saber e o poder de definir quem são os diversos, tão comumente vistos como destoantes do modelo, do normal, da norma. Diferentemente desse posicionamento, nesta tese, assumo a ideia da negritude e da surdez como diferença, como marca afirmativa de nossos corpos e culturas. Por isso, a busca pelo levantamento histórico da vivência do negro no Brasil e, neste caso específico, dos negros/as surdos/as, com todas as marcas singulares e interseccionais que os corpos podem apresentar.

Fui ao encontro dos/as sujeitos/as e suas histórias há muito silenciadas e que precisam ser vistas, narradas, escritas e compartilhadas... Vestígios e sinais que, muitas vezes, também encontro em meu corpo, em minha história. Considerando as reflexões abordadas até aqui, apresento os seguintes objetivos de pesquisa:

- *Problematizar a interseccionalidade raça e surdez, tomando como cenário uma escola bilíngue de surdos – o Instituto Nacional de Educação de Surdos /INES;*

- *Compreender, a partir da experiência vivida no encontro com os/as estudantes comigo, mulher negra professora, como construir práticas educativas antirracistas e anti-ouvintista.*

A importância desta pesquisa, para mim, é, antes de tudo, o potencial frente à minha própria formação subjetiva, enquanto profissional da educação imersa muito recentemente na discussão sobre raça e racismo. Isso não é algo ínfimo. Ao contrário, aprendi, ao longo da minha trajetória de vida e formação, tendo como referencial apenas as perspectivas de conhecimento, estéticas e culturais fundamentadas pela branquidade, que ser negra era um problema, era uma falta, uma marca negativa que me identificava como inferior aos outros (brancos!). Apenas muito tardiamente tive acesso aos estudos raciais e aos conhecimentos produzidos pela população negra. Fico me questionando: como poderia empretecer meus conhecimentos, meus afetos, minhas experiências e dos/as estudantes surdos/as com quem compartilho o trabalho pedagógico, se não tivesse cruzado esse caminho, me encontrado com essas vozes, escritas, pensadores/as negros/as?

Em outras palavras, o que quero dizer é: poderia eu reconhecer minha ancestralidade e buscar desenvolver práticas pedagógicas afirmativas da potência do ser e estar sendo negra/o (surda/o) no mundo, se não tivesse me encontrado com as ideias de autoras como Beatriz Nascimento (1974/2021)? Suas palavras ecoam constantemente em mim, quando diz: “quase tudo que foi dito sobre o negro, tudo que lhe é atribuído, o que até agora é considerado negro, inclusive a cultura do negro, deve ser reexaminado sob o ponto de vista da ideologia dominante” (p. 56). Suas palavras me fazem pensar sobre outros sistemas de opressão e negação e têm sido uma doce revolta; têm me feito buscar, cada vez mais, literatura, arte, cultura, conhecimentos, memórias familiares, na tentativa de resgatar um tempo perdido e garantir, de algum modo, uma herança futura.

Essa perspectiva de caminho e encruzilhadas em que minha *vidaformação* tem sido escrita me anima a buscar, nesta tese, performar uma metodologia que possa ser mais do que um conjunto de técnicas e instrumentos de investigação; uma metodologia, portanto, que possa ser a narrativa aterrada do percurso vivo e vivido, caminho que vai sendo criado na

própria vivência da caminhada, fazendo-se e refazendo-se diante do imprevisto, do acontecimento, do inesperado.

Reconheço que a perspectiva de metodologia clássica sustentou, por muito tempo, o silenciamento e apagamento de diferentes maneiras de criar e difundir conhecimentos, inclusive através de suas ideias de neutralidade, objetividade e generalização; ideias caras para o mascaramento de toda sorte de preconceitos que têm sustentado a ciência branca, heteronormativa e patriarcal. Em relação às pessoas negras, essa violência silenciadora resultou - e ainda tem resultado - na desqualificação, pelos discursos racistas, dos saberes dessas populações em nosso país... E não só de seus saberes, como também dos modos como os produzem! Por isso, buscar outros modos de fazer investigação tem a ver com assumir o risco e o desafio, como vem sendo assumido por diferentes integrantes dos Grupos de Pesquisa LALIDH Oralidades e Kitembo, de afirmar a ciência e a pesquisa como territórios de pluralidades, de polifonias, de multiplicidades, de ancestralidade e de oralidade.

Não quero, de forma alguma, adotar a lógica da ciência positivista que nos ensinou ser o método um conjunto de regras e procedimentos a serem rigorosamente seguidos, antes mesmo de a pesquisa iniciar, para sua legitimação. Esse método positivista - branco, masculino, ouvinte, heteronormativo - tem funcionado, para muitos, como régua de cientificidade e de rigorosidade... Já acreditei muito nele, no entanto, hoje, me desafio a viver o revés. Quero me desafiar ao encontro com o “levantamento histórico da vivência do negro” (NASCIMENTO, 1974/2021), encontrar os/as sujeitos/as negros/as surdos/as encarnados/as... e me re-encontrar também nesses encontros: investigar é também investigar-se!

Se não quero limitar esta pesquisa a um enfoque etnográfico ou socioeconômico, muito menos reduzi-la a uma pesquisa constatativa, é porque aprendi, com as ancestralidades e saberes negros, que conteúdo e forma dialogam e são parte de um todo complexo indivisível, que narrar o mundo é condição para sua continuidade... E justamente nessa continuidade reside a possibilidade de transformação. Por esse motivo, faço a escolha pela busca/construção de um caminho narrativo, no qual a linguagem escrita se aproxime da linguagem oral e da experiência vivida. Elejo “a dinâmica das palavras pronunciadas no cotidiano, as que movimentam a vida e não as que

dormem no dicionário” (EVARISTO, 2020, p. 37). Trata-se de escrita onde vida, pesquisa, experiência e oralidade se entrecruzam. E Oxalá faça funcionar esta *escrevivência* a quem desejo dedicar este estudo: as pessoas negras surdas.

Considerados estes aspectos, finalmente apresento a estrutura da tese.

Capítulo I - *Tecendo relações entre a raça e a surdez a partir do pensamento psicológico brasileiro - afirmando outras centralidades nas pesquisas*

Neste capítulo, reflito sobre o cenário da pesquisa: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na época em que foi fundado, nomeado como Instituto de Surdos-Mudos. Buscando situá-lo historicamente, enquanto uma instituição fundada pelo Império, faço uma breve reflexão acerca do que ocorria no Brasil escravocrata e como essa sociedade racista foi se organizando para rejeitar, colonizar e excluir os corpos que não compunham a “norma”, ou seja, os corpos negros, surdos/as, indígenas, “desviantes”. Nesse caminho, discuto a racialização no Brasil a partir do pensamento psicológico brasileiro, pois, para dar sentido ao que se nomeia racismo estrutural em nosso país, é necessário entender a construção da imagem e do conceito do negro como sujeito psicológico e objeto da ciência. E isso se dá no exato momento da fundação do antigo Instituto de Surdos-Mudos.

Ainda nesse capítulo, trago narrativas de encontros com estudantes surdos/as negros/as do INES, seja pelo resgate de memórias vivenciadas com eles/elas, seja pela consulta a fontes históricas, como o caso do documento referente à ex-escravizada Rachel... E assim fui, pela história aterrada do país, entendendo raça e surdez, e a inscrição do gênero, não como relação entre formas de opressão, mas com um sentido de interseccionalidade que se inicia neste capítulo e vai sendo tecido ao longo da tese. Este caminho me fez entender que é preciso construir outras formas de pesquisa por dentro da Universidade, pois, como nos diz Beatriz Nascimento (1974/2021), não é possível fazer investigações acerca da vida do homem negro evidenciando mistificações e estereótipos, com perguntas que remetem à vida do povo negro como “expressão artística da sociedade brasileira” (p. 44). Assim, encontrei

Conceição Evaristo e sua *escrevivência* como possibilidade de pesquisa e de escrita acadêmica.

Capítulo II – *Interseccionalidade: um conceito em construção?*

Neste capítulo, discuto algo que tem sido um imbróglio para esta ação investigativa: afinal, são surdos/as negros/as ou negros/as surdos/as? Nas pesquisas a que tive acesso (FURTADO, 2012; BUZAR, 2012; VEDOATO, 2015), pude perceber, conforme as entrevistas com pessoas negras e surdas, que não havia um consenso entre os/as sujeitos/as quanto à sua identificação.

Algumas das pesquisas encontradas durante o levantamento afirmam ser surdez a maior marca identitária da pessoa surda, por compartilharem língua, lutas, cultura, sentimento de pertença e conquistas com seus pares. Outras alegam que os indivíduos com essa dupla identidade (raça e surdez), ao transitarem por lugares movimentados, como shoppings, ir ao médico ou em alguma situação que envolva um caso policial⁹, por exemplo, o que primeiro será observado não é o fato de usarem a língua de sinais e serem surdos, mas principalmente o fato de serem negros (FERREIRA, 2018).

Assim, nasce meu desejo, na pesquisa, de escutar visualmente alguns representantes do Movimento Surdo Negro, para tentar compreender a importância e os rumos desse movimento iniciado em 2008, tendo o seu último Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo realizado em 2019¹⁰. O encontro com esses sujeitos, mais do que questões epistemológicas, nos ajuda a tirar certa invisibilidade existente no campo da surdez (na qual me incluo, enquanto professora de estudantes surdos/as) que, por muito tempo, vem determinando, como fator dominante na vida do indivíduo, a sua surdez como *única identidade a ser abraçada* (GARCIA, 1999, p. 154).

⁹ Importante entrevista com negros surdos sobre os preconceitos que sofrem na sociedade, entre eles a abordagem policial: <https://mundonegro.inf.br/os-policiais-nao-nos-entendem-as-dificuldades-de-ser-negro-e-surdo-no-brasil/> Acessado em 31/07/2021.

¹⁰ Até o fechamento da tese não obtive dados suficientes a respeito VII Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo que foi realizado na Universidade Federal do Maranhão/UFMA nos dias 29 e 30 de novembro de 2019.

Logo, nesta tese, a interseccionalidade, nomeada por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), é ferramenta de análise importante para entender as experiências de vida de estudantes negros/as surdos/as diante dos sistemas de opressões que atravessam seus corpos.

Assim, faço um debate acerca da interseccionalidade, tomando como referência a raça e a surdez, sem deixar de considerar as demais categorias sociais, econômicas e políticas que afetam a vida dessas pessoas em uma sociedade capitalista.

Tenho aprendido, com Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), que a própria ideia de interseccionalidade está em constante processo de construção. Em uma palestra proferida por Patrícia Hill Collins, na 39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências, no dia 24 de outubro 2019, na Universidade Federal Fluminense/UFF, intitulada: *Interseccionalidade e Educação: desafios teóricos e metodológicos*, a intelectual dizia “que na educação há muitas interseccionalidades a serem descobertas”. Trazer a discussão da interseccionalidade para o campo da educação e da psicologia me ajuda a refletir que a afirmação da subjetividade não está destituída da complexidade constitutiva do mundo em suas diferenças, em seu constante diferir.

Collins (2011) chama a atenção para o fato de que, nas relações de poder, é importante focar nos indivíduos, pois normalmente não são vistos como seres humanos completos, porém secundários. Assim, cada indivíduo clama por sua característica única, sua singularidade. Se, por exemplo, me penso só como mulher ou só como negra, não posso compreender de forma complexa as minhas experiências. Se vivencio ou compreendo de forma separada essas categorias, dificilmente conseguirei me ver. Daí a importância dos/as estudantes não serem vistos/as como uma coisa única, uma massa homogênea, pois são constituídos/as por vivências diferentes, por distintas marcas, o que me parece complexo nas lutas defendidas pela comunidade surda ao longo da história, na defesa por uma “identidade e cultura surda” capazes de refletir uma perspectiva do surdo e da surdez.

Capítulo III – *Construindo nosso lugar de escuta e solidariedade: reconhecendo as opressões que nos habitam*

Nesse capítulo, retomo as memórias dos encontros com os/as estudantes surdos/as com os quais compartilho o trabalho pedagógico, haja vista que, ao iniciar a pesquisa de campo, em 2020, fomos interrompidos/as pela pandemia e por toda a tragédia que significa viver em um país com 665 mil mortos por Covid-19. Tragédia que foi agudizada com pouco mais de 20% da população brasileira imunizada, neste período, após mais de um ano e meio de pandemia. Com as incertezas sobre o futuro das aulas presenciais no INES, naquele momento, trouxe para esta pesquisa memórias e narrativas já vivenciadas com estudantes negros/as surdos/as, as quais hoje me fazem refletir a partir da perspectiva da interseccionalidade.

Também é neste capítulo que defendo e assumo o lugar de escuta diante das narrativas abordadas pelos/as estudantes surdos/as com os quais compartilho o trabalho pedagógico, como uma possibilidade de compreender as opressões que nos atravessam, assim como de reconhecer o opressor que me habita, pois, por muito tempo, também ocupei o lugar de agente reprodutora de opressão na escola. Também problematizo como diferentes sistemas de opressão se fizeram presentes em minha vida escolar, influenciando o meu processo de aprendizagem/ensino e a importância da racialização, a fim de compreendermos os processos de exclusão, silenciamento e negação vividos por pessoas negras.

I. TECENDO RELAÇÕES ENTRE A RAÇA E A SURDEZ A PARTIR DO PENSAMENTO PSICOLÓGICO BRASILEIRO - AFIRMANDO OUTRAS CENTRALIDADES NAS PESQUISAS

Esta pesquisa se situa naquilo que Eliana Sousa Silva (2019) e Conceição Evaristo (2022) ¹¹ vêm nomeando como *outras centralidades*. Em outras palavras: em territórios e lugares afetivos, epistêmicos, subjetivos, éticos, estéticos e políticos que não correspondem ao modelo imposto como normalidade, como centro e/ou centralidade a ser seguida. Um posicionamento, portanto, que coloca em xeque a ideia de desviante e de marginal, produto inequívoco do ideário racista do século XIX, que sustentava a necessidade de estudar psicologicamente escravizados e ex-escravizados, ou seja, “a massa negra, considerada por uma parcela da sociedade brasileira um elemento perigoso e, por isso, sujeito ao controle e à exclusão social” (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2022, p. 167): os marginais.

Um dos principais precursores do racismo científico ou evolucionismo social, no Brasil, foi o médico e antropólogo Raimundo Nina Rodrigues, que, ao tomar o negro como objeto de estudo em suas pesquisas, atribuiu à raça negra o atraso cultural, a degeneração, a selvageria, a inferioridade mental, assim como a tendência biológica para o crime, entre tantos outros argumentos que tratavam a “massa negra” como um grupo marginal.

Essa perspectiva também ganhou amplitude com as elites políticas do país, no período pré-abolicionista. Segundo Célia Maria de Azevedo (1987), o medo branco da “onda negra” se deu com o aumento significativo do tráfico interprovincial e com a aglomeração de negros na província, assim como com o agravamento das lutas dos escravizados contra os seus senhores brancos, contribuindo fortemente para a criação da imagem do negro como criminoso, ignorando o quão criminoso e irracional era o sistema escravista. Não à toa, a herança dos tempos de trabalho escravo foi a construção/produção da

¹¹ Encontro virtual com a intelectual Conceição Evaristo, na aula da disciplina “Práticas Psis e oralidades, escrituras com Conceição Evaristo”, ministrada pelas professoras doutoras Luiza de Rodrigues de Oliveira (UFF) e Jonê Carla Baião (Colégio de Aplicação da UERJ), no dia 23/06/2022.

marginalização da população negra, “que já teria saído marginal da escravidão e deformada por ela” (AZEVEDO, 1987, p. 151-152).

Tal ideologia fundou o Brasil como nação e fomentou o pensamento social brasileiro (AZEVEDO, 1987). Trata-se do que se denomina modelo médico-psicológico, em que “o olhar científico sobre esse grupo social fornece os elementos necessários para a configuração do negro como sujeito psicológico e objeto da ciência” (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 167). E foi assim que também o pensamento psicológico foi instituindo saberes e práticas acerca das relações étnico-raciais no país, afirmando o negro como sujeito psicológico a partir da falta, do que não é humano, na medida em que é o sujeito branco a representação da humanidade e da espécie humana, e as consequências disso são sentidas até hoje. E, como diz Fanon, “só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares”, mas, continua o autor, “(...) existe um ponto em que os métodos se dissolvem” (FANON, 2008, p. 29). Fazer esta pesquisa, portanto, trata não apenas de localizar um tema e escolher um método, como é costume dizermos e fazermos na academia. Mas, sim, de “(...) falarmos de nós mesmos não como “*contribuintes*” nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes desta formação” (NASCIMENTO, 1974/2021, p. 53).

Uma pesquisa sobre nós negras/os incorre na perpetuação de mistificações e de estereótipos que, como diz Beatriz Nascimento (1974/2021), já sabemos seus riscos e consequências em vários momentos da história do país – desumanização e/ou folclorização e substancialização das culturas dos povos negros. É, portanto, com o sentido de que negras/os não podem

conceituar do seu ponto de vista sua situação e suas aspirações dentro da sociedade dominante. Torna-se ainda mais difícil a metodização deste estudo, pois impregnado de uma cultura em todos os sentidos branca e europeizada se faz necessário perguntar-se a si próprio se determinados termos correspondem à sua perspectiva, se não são somente reflexos do preconceito repetidos automaticamente sem nenhuma preocupação crítica (NASCIMENTO, 2021, p. 53)

Dito isso, analiso a ideia de marginal, a partir de uma interpelação da banca de qualificação, que me provocou o entendimento de que margem, no Brasil, é uma ideia que carrega um histórico do racismo antinegro que se

renova e engloba, na atualidade, outras minorias historicamente silenciadas. Alguns corpos, em suas interseccionalidades, são negados, expurgados, silenciados, invisibilizados. Corpos marginalizados, desde o ponto de vista do opressor, do colonizador, do branco, ouvinte, cisgênero, heterossexual, cristão, ocidental... Nesta pesquisa, afirmar outros centros é uma busca por negar a ideia da margem a partir da perspectiva do opressor, mas como território de criação, de presença, de vida!

Na tentativa de escapar das dicotomias que favorecem e enaltecem um polo em detrimento de outro, os múltiplos lugares possíveis (territoriais, epistêmicos, teóricos etc.) são aqui compreendidos como centros, em um compromisso de buscar uma leitura complexa do mundo. Por isso, a defesa inicial feita por mim de uma pesquisa escrita nas margens tem aqui seu sentido transformado. A margem é um processo complexo de construção de centros possíveis em lugares e territórios marginalizados, subalternizados... E não apenas no âmbito do pensamento, das ideias e teorias, mas da existência concreta, nos espaços físicos que habitamos. Segundo Eliana Silva (2019)¹²:

De forma perversa, assistimos a uma lógica clássica por parte do Estado, que não reconhece direitos iguais ao conjunto dos moradores de uma mesma cidade. Dependendo do local onde se resida, há uma definição, de antemão, das possibilidades de acessar serviços, de ter mobilidade, de ser criminalizado. De poder existir, enfim... Esse processo de formação do nosso país, estruturado em bases preconceituosas e racistas, alicerça e ancora a desigualdade que, de maneira profunda, está nas entranhas da nossa forma de existir como povo. É olhando desse prisma que identificamos, historicamente, nas favelas e periferias, o lugar onde, de modo mais concreto, as pessoas são atingidas pelas violências produzidas a partir de uma lógica racista e classista (s.p)

Assim, ao assumir a pesquisa como nutrida desde *outras centralidades*, afirmo outras referências nesta investigação. Para além de lugares historicamente subjugados (pelo Estado, pela Ciência, dentre outras

¹² Artigo escrito por Eliana Sousa Silva, intitulado *Pessoas não são alvos: a dor que ecoa das favelas e periferias do Brasil...* para a Carta Capital, no dia 03 de setembro de 2019 em <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/pessoas-nao-sao-alvos-dor-que-ecoa-das-favelas-e-periferias-do-brasil>.

possibilidades de “centros” metafóricos), busco afirmar que falo de um lugar de agência (e nunca de inferioridade!) que indaga toda uma construção definida por uma ideologia branca e elitista onde tudo aquilo que não está no centro pode ser definido como marginal, no sentido mais pejorativo que a palavra carrega, ou seja, tudo aquilo que é considerado às margens da sociedade e das leis, tudo aquilo que deve ser expurgado, superado... numa sociedade racista, territorialista, ouvintista e capitalista que preza por uma homogeneização, ainda que sob o peso do aniquilamento de muitos...

Esse lugar de privilégio concedido àqueles/as que vivem no centro vem definindo quem pode ou não falar, quem deve ou não viver. Um centro fortemente marcado por uma necropolítica (MBEMBE, 2018a) que estabelece um racismo antinegro legitimador do direito de matar, sobretudo, aqueles/as que vivem no espaço em que nomeiam de periferias, comunidades ou favelas, seja por meio da violência policial ou pelo descaso do Estado com a saúde pública e com programas sociais que combatam a insegurança alimentar, o desemprego, a baixa escolaridade, a falta de moradia, entre outros problemas.

Ao contrário disso, aos moradores/as das favelas e das periferias sempre foram destinados a violência, a repressão, a hostilidade e as diferentes tentativas de criminalização por habitarem esses territórios. A instituição de outras centralidades nos permite pensar a agência e o protagonismo daqueles/as que vivem nesses territórios, além do exercício de suspendermos a dicotomia entre centro e periferia, porque toda periferia tem sua centralidade, só se constituindo como periferia em relação ao centro (EVARISTO, 2022).

Nesse sentido, esta pesquisa se inscreve em uma dimensão não marginal em relação ao centro, mas que se configura em outras centralidades como um lugar dinâmico, fluído, produtor de conhecimentos, culturas, identidades que se ancoram na dimensão do protagonismo dos/as sujeitos/as.

Esse posicionamento exige de mim um exercício de analisar a racialização no Brasil e, para tanto, os caminhos podem ser muitos, mas um é imprescindível: o entendimento pelo pensamento psicológico brasileiro, pois “(...) faz-se urgente, nas experiências negras, descolonizar o eu e o mundo, conjurando a violência da colonialidade, possibilitando que negras/os se constituam enquanto sujeitos e não mais como a/o outra/o da branquitude”

(LIMA, 2020, p. 80). Assim, como diz Fanon (2008, p. 28), “a análise que empreendemos é psicológica”.

Sendo assim, é pela história do pensamento psicológico brasileiro que entenderemos o sentido de racialização no país, com a descrição, a partir dos estudos de Santos, Schucman e Martins (2012), de três momentos do pensamento psicológico brasileiro sobre as relações étnico-raciais, os quais, nesta tese, serão entendidos no encontro com fatos e cenas do cenário da pesquisa.

Tal como descritos parágrafos acima, no final do século XIX e no início do século XX, décadas que antecederam e que sucederam a abolição da escravidão no país, diante da pergunta do que fazer com a população negra: “Quem são os cidadãos desse novo país?” (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012). Foi sendo afirmado, tendo a ciência como signatária (uma delas a ciência psicológica nascente à época), o que se convencionou chamar de modelo médico-psicológico, em que vai sendo afirmada a figura do negro como sujeito psicológico. E é assim que, no Brasil, “negro e raça têm sido sinônimos, (...) não como pertencimento mútuo (copertencimento) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo com o mesmo” (MBEMBE, 2018b, p. 11-12). Entra em cena - ou se reforça, pois ela sempre esteve aí como marca do mercantilismo, do colonialismo e do capitalismo, com anuência dos saberes e das instituições – a figura do negro perigoso, marginal, incapaz cognitivamente. É assim que as instituições foram promovendo ações que colocam o negro como principal alvo das ações de controle, de violência e de exclusão.

Porém, como dizem Santos e Oliveira (2021), quando cai por terra, por efeito dos estudos no campo da biologia e da antropologia, o conceito biológico de raça, fica o sentido de raça “(...) como “grande delírio” (LIMA, 2017), a associação entre negro e raça não se desfaz cotidianamente e, no campo da ciência, ganha outros contornos” (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 251).

É a racialização ganhando forma de “democracia racial” em meados dos anos de 1930. Temos nomes importantes nesse momento fomentando o pensamento psicológico brasileiro. Aqui cito brevemente Arthur Ramos em sua crítica ao determinismo biológico para o sentido de raça. No entanto, dou destaque à Virginia Leone Bicudo, mulher negra, socióloga, psicanalista, que, em plenas décadas de afirmação da democracia racial como projeto de Estado

na constituição do Brasil como nação, entre 1945 e 1955, trouxe a denúncia da racialização desenvolvida pelo racismo antinegro para dentro do pensamento social brasileiro, especificamente para o campo do pensamento psicológico, e o faz da seguinte maneira: partindo da história concreta da vida dos/as negros/as, aproximando-se do movimento negro, negando a centralidade da questão social. Virginia Bicudo (1945/2010), na sua Dissertação de Tese (como se nomeava na época), intitulada “Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”, de 1945, aproxima-se da Frente Negra Brasileira, com a finalidade de ouvir “homens de cor” a respeito das atitudes raciais dando um lugar aos negros na narrativa das suas histórias. No segundo trabalho, sob encomenda da UNESCO, em obra organizada por Roger Bastide e Florestan Fernandes, intitulada de “Atitudes de Alunos de Grupos Escolares em relação com a cor dos seus colegas”, nega-se que ascensão social seria suficiente para a eliminação do preconceito.

Cito brevemente essas duas questões, a fim de evidenciar como, em pleno momento da afirmação da democracia racial, que hoje já sabemos mito, Virginia Bicudo negou dois dos seus princípios: para o pensamento social brasileiro, a centralidade estaria na classe (primeiro princípio), o que promovia um tipo de pesquisa em que se falava sobre a vida do negro (segundo princípio).

Essa ideia de “centralidade da classe” desconstruída por Virginia Bicudo traz, para o campo do pensamento brasileiro, uma mistificação e uma estereotipia da vida do povo negro. E essa perspectiva trouxe, como consequência para o pensamento psicológico brasileiro, a defesa de que raça não é uma questão para os campos psis, em defesa de uma subjetivação supostamente universal. Sobre isso, Beatriz Nascimento (1974/2021) nos diz:

O branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual em particular, recusam-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça (...) assim perpetuam teorias sem nenhuma ligação com nossa realidade racial. Mais grave ainda, criam novas teorias mistificadoras, distanciadas desta mesma realidade (p. 41).

Percorrendo o pensamento psicológico brasileiro, é possível fazer um corte no tempo e encontrar Maria Aparecida Bento, nos anos de 1990, com o

seu conceito de branquitude afirmado dentro do campo da psicologia, para entender os efeitos psicológicos sobre a identidade étnico/racial da pessoa negra. Para Maria Aparecida Bento (2002), o branqueamento é um fenômeno social, mas também psicológico, que nasce da construção de uma identidade branca por negras e negros, em um processo nomeado por Fanon (2008) de desalienação, é a tentativa de afirmação de uma, como diz Maria Aparecida Bento, “identidade étnico-racial positiva”. Entra em cena, na psicologia, os estudos sobre identidade a partir da questão racial, porém, com uma perspectiva relacional, pois:

Por outro lado, se a escravidão, a abolição e a república contribuíram para direcionar os negros para o processo de branqueamento, algo também ocorreu com os brancos. Como os processos psicossociais presentes nas relações de dominação afetaram os brancos e como eles passaram a construir suas identidades? (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 172)

Essa abordagem relacional sobre identidade anunciada nesta tese, para tanto, como veremos adiante, assume um diálogo com o conceito de interseccionalidade, encontrando sua principal autora, Patricia Hill Collins, mas, também, autora/es negras/os no Brasil, que nos ensinam a como entender esse sentido de identidade pela agência dos povos negros, tal como Fátima Lima (2020), que vem nos ajudando a afirmar esse conceito de identidade.

Essa análise pelo pensamento psicológico brasileiro é a referência epistemológica da tese, sendo assim é com essa perspectiva que apresento o cenário da pesquisa. Isto é, a seguir faço análises de como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi se constituindo entre modelos de educação de surdos e a racialização no Brasil. Trata-se, sim, de pensar pela singularidade de eu ser uma professora negra atuando em uma instituição de educação de surdos, mas, também, de pensar como a racialização do racismo antinegro funda esse país e suas instituições (e como elas mantêm essa racialização), sendo uma delas a educação.

Penso ser esta uma das formas de pensar a interseccionalidade entre raça e surdez, haja vista Collins e Bilge (2021) afirmarem que “a tarefa é colocar a pesquisa sobre as identidades interseccionais em marcos

interseccionais mais amplos, que investigam o potencial da educação crítica para desmantelar a desigualdade social” (p. 240).

1.1 – Resgatando a história: entre a instituição e o instituído

Como todo campo de pesquisa tem histórias, tem memórias e geografias que localizam o lugar sobre o qual falamos, situo meu trabalho e pesquisa, especialmente, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹³, uma instituição centenária e pública de ensino. Apesar de estar situada naquilo que a sociedade vem definindo como centralidade, na zona sul do Rio de Janeiro, o INES atualmente atende, na Educação Básica, cerca de 600 alunos/as das classes populares, vindos das mais diversas cidades e regiões do estado do Rio de Janeiro, muitas delas marcadas por outras centralidades em que a violência, a pobreza, a exclusão e a negligência do Estado estão presentes.

Como a constituição desse país como nação não deve ser pensada destituída do processo histórico de racialização, que é entrelaçada com a história das suas instituições, falar sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos me faz analisar a sua origem pelo seu contexto histórico e dos/as sujeitos/as que participaram (e participam) do seu cotidiano. Na tentativa de investigar os rastros da história, busco compreender o que instituiu o INES e o que vem sendo por ele instituído. Importa-me compreender a história não apenas por uma relação cronológica dos acontecimentos e de seus documentos históricos, mas, também, pelas narrativas e pelos indícios dos que vivem/viveram neste *espaçotempo*, ou seja, pelas tramas narrativas que vão sendo tecidas historicamente, ao passo que a própria história ganha corpo por meio das ações e relações dos/as sujeitos/as nos cotidianos.

A assunção desse posicionamento se dá pelo que venho aprendendo com Beatriz Nascimento (1974/2021): escrever a nossa história sem nos “deixar escravizar” por abordagens fragmentadas e restritas, que limitam e reduzem a experiência vivida a somente “um enfoque etnográfico, religioso e

¹³ Esta pesquisa foi submetida a dois Comitês de Ética e Pesquisa, obtendo aprovação em ambas as instituições, são elas: Universidade Federal Fluminense (Nº do Parecer: 3.423.112) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Nº do Parecer: 3.513.029).

socioeconômico”, o qual sequer toma as experiências de pessoas negras e surdas como parte da História do Brasil que merece ser estudada e conhecida.

Dito isso, trago, como marco histórico, a fundação o Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (como foi nomeado inicialmente)¹⁴. A proposta de criar um instituto para crianças surdas surgiu pela iniciativa do surdo francês E. Huet¹⁵, que veio para o Brasil durante o Segundo Reinado, apresentar ao imperador D. Pedro II sua proposta. Com a mediação do influente Marquês de Abrantes, Huet apresentou uma carta de recomendação do ministro da Instrução Pública da França com a intenção de implementar a educação de surdos no Brasil. Naquele contexto social, era comum os surdos com dada formação em institutos europeus serem contratados para auxiliar na fundação de institutos educacionais para seus pares (ROCHA, 2008). Sancionado por meio da Lei nº 939 de 1857, o Império passa a subvencionar o Imperial Instituto para Surdos Mudos a favor de surdos-mudos pobres, que, nos termos do Regulamento interno, foram aceitos pelo Diretor e pela Comissão aprovada pelo Governo.

Neste contexto, o país era então conduzido sob o regime imperial e escravocrata. Viviam-se grandes tensões em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. O Brasil lidava com um aumento populacional devido ao sequestro de milhões de africanos/as em seus países de origem, que atravessaram o Atlântico em condições desumanas para serem comercializados/as, quando vivos chegavam aos portos brasileiros. Um aumento populacional que não foi acompanhado pelas políticas sociais, econômicas, urbanísticas etc. Mesmo com a proibição do tráfico internacional de escravizados/as do continente africano, por meio da Lei Eusébio de Queirós (1850), o país ainda contava com grande número de cativos/as.

Assim, com a dificuldade do tráfico continental, a elite brasileira passou a fazer tráfico interno de escravizados/as do Norte do país, de onde foram levados/as para o Sudeste, para compor as forças de trabalho nas lavouras de

¹⁴ Neste mesmo ano, o Instituto mudou o nome para Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Somente depois de um século, após passar por vários endereços e denominações, o Instituto teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que permanece até hoje.

¹⁵ Assumo o nome E. Huet devido às incertezas sobre o seu primeiro nome. Em alguns documentos históricos, sua descrição aparece como Ernest Huet; em outros, como Eduard Huet. Sua assinatura como E. Huet não ajuda a resolver essa controvérsia.

café, especialmente do Rio de Janeiro e de São Paulo. Essa imigração abundante de escravizados/as fez crescer o medo da elite branca brasileira, porque majoritariamente a população nacional era composta por pessoas negras.

O medo da onda negra (AZEVEDO, 1987), isto é, da formação de uma população majoritariamente negra, fomentou, no país, uma política de imigração europeia para fins de embranquecimento, objetivando a criação de uma nova “nação” brasileira; um projeto amplamente orquestrado para o apagamento da população negra - da sua cultura, da sua identidade, da sua história - que também se deu pelo não acesso à educação.

Antes mesmo do fim da escravidão, já havia muitos/as negros/as em liberdade, tanto nas regiões do nordeste brasileiro quanto nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo Klein (1978), no séc. XIX, a população de cor livre ultrapassava o número de escravizados. Apesar da suposta liberdade, os/as negros/as livres estavam sujeitos/as a inúmeras restrições impostas pela elite, inclusive legalmente falando. Para Celia Azevedo (1987, p. 33), a grande questão da época era: “o que fazer com o negro após a ruptura da polaridade senhor-escravo, presente em todas as dimensões da sociedade?”

A esses corpos negros era negado o direito à propriedade, o direito ao trabalho, o incentivo financeiro pelo Estado, o direito à educação, o direito à moradia... Direitos negados por dispositivos legais e legislativos da época. Negações cujos desdobramentos e permanências são sentidos de forma sistêmica e estrutural pela população negra, até os dias de hoje, em um país que tem mais historicidade por tempo de escravização do que de liberdade.

O avanço dos projetos imigrantistas foi umas das soluções encontradas pela elite branca deste país, a fim de barrar as pessoas negras de terem o destino de um homem livre comum (branco), ou seja, ser integrado à sociedade. Não era concebível pensar que, à medida que os movimentos abolicionistas avançassem, negros/as pudessem se tornar homens e mulheres livres, humanos, ocupantes de postos de trabalho nas cidades. Mais do que isso, corpos territorializados, políticos, dividindo os mesmos espaços que a elite. Esses corpos, tantas vezes vistos como inferiores, desprezíveis, selvagens e imorais, não eram vistos como adequados a compor uma identidade nacional!

Não à toa, o investimento em uma política imigrantista e racista no Brasil, como um grande projeto elaborado e organizado pela elite brasileira para embranquecer o país, normatizar e “civilizar” a nação. Acreditava-se que, quanto mais branca fosse a população, mais próximos estariam os/as brasileiros/as dos valores civilizatórios do ocidente, do europeu, do ouvinte, do homem, da heteronormatividade, da branquidade, da humanidade. A branquitude foi vista e continua sendo vista, por muitos/as, como sinônimo de superioridade, de progresso.

Ao pensar a educação formal nesse contexto, sabemos que as pessoas escravizadas não gozavam de direitos sociais, sequer eram vistas pela branquidade como humanos/as. Assim, quando se fala em educação pública, no contexto do Brasil escravocrata, compreenda-se que essa exclui os/as escravizados/as. Além de excludente, estamos falando de um sistema educativo altamente normatizante, através do qual se busca um modelo de civilidade com intenção de normatizar os/as sujeitos/as. Por isso, seguindo essa lógica, o Estado passa a criar instituições de ensino destinadas às pessoas com deficiência, como um mecanismo para disciplinar, corrigir e resgatar a condição de humanidade destes/as sujeitos/as considerados/as “anormais”. Na educação de surdos, isso se deu não apenas no contexto brasileiro, mas mundial. Segundo Geise Freitas (2012, p. 53):

Para minimizar as suas deficiências, e os problemas que poderiam causar à maioria da população, os ditos “anormais” são institucionalizados pelo estado moderno em prisões, manicômios, colégios internos e escolas especiais. Não é de se estranhar que justamente nesse período surjam as primeiras escolas especiais em que as práticas corretivas e medicalizantes aliadas à disciplinarização do corpo e da mente, são legitimadas pela sociedade.

Pensar a história de constituição desse país implica pensar nos efeitos da colonização, nas políticas de embranquecimento e de normatização dos corpos contra tudo aquilo que foge à norma, sejam eles negros, indígenas, deficientes, surdos... Junto com eles, o apagamento de suas línguas, suas identidades, suas culturas, suas histórias...

Apesar dessas instituições, como o INES, terem sido implementadas no campo educativo, também foram inscritas sob o discurso da “anormalidade”.

Não é difícil encontrar documentos históricos que tratem as crianças surdas com narrativas bastantes capacitistas. O documento abaixo mostra indícios de como os/as surdos/as eram vistos/as e do que deles/as se esperava:

Figura 1: Anúncio do *Imperial Instituto para Surdos-Mudos de ambos os Sexos*

478 COLLEGIO DE MENINOS
IMPERIAL INSTITUTO [1892]
 MORRO DO LIVRAMENTO ENTRADA PELA SUA DO S. LOURENÇO
 OS MENINOS AS MENINAS
 A CARGO DE A CARGO DE
 M.^o HUET M.^o HUET
 DIRECTOR DO ESTABELECIMENTO PARA

SURDOS-MUDOS
 DE AMBOS OS SEXOS
 DEBAIXO DO PATROCÍNIO DE
 SUAS Magestades Imperiaes.

COMISSÃO DIRECTORA.

Os Ex. ^{tas} Senhores	E os Ill. ^{mas} Senhores
Marquez de Abrantes, Presidente.	Abade de S. Bento.
Marquez de Olinda.	Provincial do Carmo.
Marquez de Mont'Alegre.	Reitor Dr. Manoel Pacheco da Silva.
Conseilh. ^o d'Estado Euzebio de Queirós.	Conego Fernandes Pinheiro.

O curso de estudos completo é de 6 annos.
 A pensão é de 500\$000 annuaes, recebida em trimestres adiantados.
 Todos os pedidos de admissão devem ser dirigidos ao Sr. HUET, Director do Instituto.

O brilhante resultado que tem coroado os exames, os testemunhos lisongeiros de satisfação e animação que o Director tem recebido de SS. MM. II. e de todas as nossas grandes illustrações, a subvenção nacional que tem obtido do Estado, e o progresso pasmoso dos discipulos, attestão a superioridade e efficiencia dos processos de ensino adoptados pelo Sr. E. HUET.

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrucção impossivel de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua familia, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios — tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento.

O Instituto abre-se a todos os individuos de ambos os sexos, da idade de 7 a 18 annos.

Fonte: Arquivo Nacional

deveriam ser regeneradas por serem seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrucção impossivel de adquirir de qualquer outro modo, por meio de methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua familia, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios - tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento. (ALMANAK LAEMMERT, 1859, p. 478).

Quando vejo os documentos históricos de fundação do INES, me causa estranheza e repulsa a maneira pejorativa e discriminatória como as pessoas surdas eram vistas pela sociedade da época, como eram narradas nos documentos oficiais de então. Percebo o quanto essa visão ainda tem

ressonâncias na atualidade, tanto na percepção da sociedade em relação aos sujeitos/as surdos/as, quanto deles/as próprios/as sobre si. São inúmeros documentos com termos inaceitáveis do ponto de vista ético que, seguramente, com o tempo, ajudaram a compor e/ou fortalecer um olhar ouvintista e anormalizador sobre os/as negros/as surdos/as.

Mergulhando mais nessa história e tentando lançar sobre ela um olhar de mulher negra e professora, cujo corpo sente e sabe quão forte e violento é o racismo, sou convidada pelo grupo LALIDH Oralidades a vasculhar a presença ou não do/a negro/a surdo/a nessa história, do ponto de vista da narrativa oficial. Nessa busca, descobri que uma das condições mais importantes para se matricular no Instituto de Surdos-Mudos, hoje nomeado INES, seria a de ser livre, num contexto em que o país vivia em regime escravista (ROCHA, 2008). Portanto, não era aceito qualquer estudante em condição de escravizado/a. É assim, portanto, que começo a entender a interseccionalidade entre raça e surdez. E o que antes me parecia somente uma dupla negação – um negro surdo sem acesso literalmente à língua oral, que é representativa da cultura branca europeia, pode ser também dupla agência, ou, como diremos a partir daqui, intersecção, haja vista a desalienação que se dá com a agência de não se deixar mais capturar pelo olhar do branco ouvinte.

Na história da Educação de Surdos no Brasil, não há registros oficiais sobre a educação de negros/as surdos/as. Na própria Comunidade Surda, ainda é recente a discussão sobre o Movimento Negro Surdo. Suas histórias, memórias, identidades, culturas ainda estão sendo contadas e escritas.

Recentemente, a pesquisadora Solange Rocha (2018), em seu livro “Instituto Nacional de Educação de Surdos – Uma iconografia dos seus 160 anos”, revelou, por meio dos documentos administrativos do INES no Arquivo Nacional, um ofício¹⁶, datado de 1871, enviado pelo ex-diretor Tobias Leite, em caráter reservado, a uma autoridade do Império, o Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, notificando que uma menina surda preta chamada Rachel, escravizada por Henrique Eduardo Nascente Pinto, estava livre desde 1868, antes mesmo da promulgação da Lei do Ventre Livre, e poderia ser aceita na

¹⁶ O ofício encontra-se em anexo.

instituição, pois sua carta de alforria foi dada por seu antigo proprietário. Em um trecho do ofício, dizia:

Ilustríssimo Senhor,
Apresentou-se Onntem a menor Rachel que a Vossa Senhoria mandou por aviso de 14 do mês passado admitir neste Instituto como pensionista do Estado. Esta menor é prêta e foi escrava de Henrique de Eduardo Nascentes Pinto que a libertou em 6 de fevereiro de 1868 pela carta que inclusa passo as mãos de Vossa Senhoria.
Não obstante nada haver no Regulamento que lhe seja contrário, julgaria do meo dever levar o facto ao conhecimento de Vossa Senhoria.
Deus Guarde a Vossa Senhoria:

Apesar de sabermos tão pouco sobre a história de Rachel e sobre a escolarização das primeiras pessoas negras surdas a ingressarem no INES, a ex-escravizada Rachel lança, sobre a história da educação de surdos, um marco importante, sendo a primeira mulher negra surda ex-escravizada alforriada da qual se tem algum registro na instituição. O ano era 1868, antecedia a abolição da escravatura, mas, no país, eram crescentes os movimentos abolicionistas¹⁷, os quais reivindicam a libertação dos/as escravizados/as.

Nesse contexto, a instrução primária e secundária na Corte não contemplava a população escravizada, assim como não incluía as pessoas com deficiência e com surdez. De acordo com o Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, uma série de diretrizes referentes ao funcionamento escolar foram adotadas, entre elas a não admissão de matrículas e nem a frequência de pessoas escravizados/as no ensino primário e secundário.

Esse decreto também serviu como referência para a organização do Instituto dos Surdos-Mudos, que, por meio do Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, instituiu um Regulamento Provisório para o mesmo. Ambos os decretos se assemelhavam em alguns aspectos, tais como: a organização das matérias do ensino primário, a faixa etária para o ingresso a educação

¹⁷ Importante ressaltar: os movimentos abolicionistas que se fizeram presentes no Brasil não partilhavam dos mesmos princípios, ideais e objetivos. Neste momento, gostaria de sublinhar duas grandes perspectivas abolicionistas que deram subsídio aos movimentos: uma mais radical, cuja defesa se voltava para o fim da escravidão de todas as pessoas negras escravizadas no Brasil, e outra que não compactuava dessa radicalidade, defendendo reformas e mudanças que culminariam, gradativamente, no fim da escravidão.

escolar e, principalmente, as condições para a admissão dos/as estudantes (salvaguardando o caráter de educação especial da instituição), como podemos ver abaixo:

Art. 14. A admissão de alumnos de qualquer classe dependerá de autorização do Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, devendo os pretendentes instruir seus requerimentos com os seguintes documentos:

- 1º Certidão de baptismo, ou justificação de idade do menino;
- 2º Attestado do parochio e de duas autoridades do lugar da residencia do menino, que prove achar-se em estado de indigencia, no caso de ser gratuita a admissão;
- 3º Attestado de ter sido vaccinado com bom resultado;
- 4º Attestado de não soffrer molestia contagiosa;
- 5º Attestado que prove ser - Surdo-Mudo.

Art. 15. Não poderão ser admittidos:

- 1º Os menores de 9 annos, e os maiores de 16;
 - 2º Os que se acharem em estado de idiotismo, e por isso incapazes de instrucção;
 - 3º Os escravos.
- (Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867)

Na letra da Lei, fria e estática, o racismo, o capacitismo e o machismo estruturantes de nossa sociedade. Estavam excluídos os/as escravizados/as e os/as “idiotas” da escola, estava estabelecida diferenciação escolar por gênero. Se no texto isso tudo nos choca e revolta, no cotidiano vivido, se transformava em violência, sofrimento, humilhação, burocratização, entre tantos outros dispositivos a favor da manutenção dos sistemas de opressão. Um exemplo é o caso de Rachel, uma menina preta, como registra o documento. Infelizmente, até o momento de conclusão desta tese, não tive acesso a sua carta de alforria¹⁸. Não sei quais condições levaram o Comendador Henrique Eduardo Nascentes Pinto a conceder o forro a Rachel, tampouco sei sobre sua trajetória escolar no Instituto. A cor da nossa pele tem sido marcada também pelo apagamento de nossas histórias e memórias!

¹⁸ Ao que tudo indica, a carta de alforria se encontra no Arquivo Nacional, pois a mesma se encontrava inclusa ao documento de solicitação de matrícula. Segundo informações dos arquivistas do Arquivo Nacional, uma das hipóteses é que a referida carta pode ter sido desvinculada ao documento de matrícula para compor uma coleção de cartas de alforria. A historiadora Solange Rocha e alguns de seus alunos seguem a procura. Esse trabalho de pesquisa foi interrompido durante a pandemia e retomado este ano. Tenho acessado ao grupo, a quem agradeço a acolhida e as partilhas, a fim de recuperar dados tão importantes para a história do/a negro/a surdo/a no Brasil.

Rachel, como tantas outras pessoas negras e surdas, viveu/vivem o apagamento de suas histórias, invisibilizadas por sua condição interseccional (negra, mulher, surda, pobre...).

A sua condição de ex-escravizada, mulher e surda traz uma questão própria daquela época, mas que atravessa os tempos e a racialização no Brasil, fazendo-nos questionar algo que parecia incômodo nesse ofício: E agora? O que fazer com uma mulher negra surda livre? Aqui retomo a discussão de agência, agora por uma tripla força: raça, surdez e gênero. Assim, também vou entendendo a importância da presença de Rachel na minha tese, o que me ajudará a pensar também encaminhamentos para a minha prática docente mais adiante.

O pensamento feminista negro, por exemplo, ao considerar criticamente os processos de configuração das subjetividades negras, aponta para os limites da verdade ocidental cristã, assentada na noção biocêntrica de humano. Sobre-representado no corpo do homem branco imperialista europeu, como argumenta Sylvia Wynter (2003), o sentido ou narrativa hegemônica acerca da natureza do *self* tem sido eficiente em desuniversalizar as subjetividades negras. Ao inscrever o gênero na raça, colocando em perspectiva a opressão das mulheres sob o sistema do patriarcado e, ao mesmo, não perdendo de seu horizonte a correlação entre racismo e capitalismo, o(s) feminismo(s) negro(s) viria(m) a desnaturalizar e a desafiar as interpretações predominantes a respeito da consciência dos grupos oprimidos (Collins, 2019). Nesse ponto, também o(s) feminismo(s) negro(s) impede que caiamos em uma cilada, porque não é possível substituir esse sujeito homem pela ideia e conceito, igualmente mítico e naturalizado, de uma mulher essencial ou arquetípica (...) (FLOR; KAWAKAMI; SILVÉRIO, 2020, p. 1292).

Essa inscrição do gênero na raça e, no caso contado, na surdez, nos ajuda a afirmar a intersecção com um grande primeiro objetivo – desuniversalizar as subjetivações. Voltar no tempo, e trazê-lo de volta, é entender como “a noção biocêntrica de humano” ou modelo médico-psicológico como nomeamos acima afirmava o “(...) os limites da verdade ocidental cristã, assentada na noção biocêntrica de humano” (FLOR; KAWAKAMI; SILVÉRIO, 2020, p. 1292) e constituía a subjetivação branca, masculina, ouvinte, na condição do que é humano.

Assim, apesar da instituição, atualmente nomeada INES, estar autorizada a receber estudantes surdos/as (e libertas/os), o ofício sobre o pedido de matrícula de Rachel transitou entre diferentes autoridades do Império. Vejamos:

*A secção só tem que informar que não tem conhecimento de disposição alguma que veda à admissão de libertos no Instituto dos Surdos-Mudos.
Em 2 de setembro de 1871.
Netto Machado.*

*Recebi a carta de alforria da menor de que trata este ofício em 9 de setembro de 1871.
Tobias R. Leite*

*Reservado
Não há motivo para que deixe de ser admitida, ao contrário como mais desvalida mais merece o favor para a outra se conceda em condições menos infelizes.*

Pelos encaminhamentos do ofício, parece que Rachel foi aceita no INES, mas pouco sabemos de sua história, assim como das demais histórias de pessoas surdas escravizadas: a negritude os tornava corpos invisíveis nos documentos institucionais? Que desafios enfrentavam os/as estudantes negros/as surdos/as na época? Essas histórias não foram escritas e permanecem sem ser contadas, pois o/a negro/a surdo/a tem, historicamente, a tentativa de apagamento como herança social; permanece no silêncio. Como conseguir recuperar histórias de sujeitos/as que eram considerados/as e tratados/as como mercadoria ou como não humanos? Como contar histórias que o Estado, através de suas instituições, parece ter se esforçado para relegar ao esquecimento, mesmo diante das leis? O racismo, como outros sistemas de opressão em nossa sociedade, segue aniquilando corpos e tentando apagar histórias de famílias, territórios, povos e gerações inteiras! É possível observar as ações instituídas que negam o acesso a quem não atende aos “limites da verdade ocidental cristã, assentada na noção biocêntrica de humano”.

Essa inscrição do gênero na raça e na surdez, que a presença de Rachel nos ensina, tal como Lélia Gonzalez (1988/2020), como é impossível entender a racialização no Brasil sem compreender como essas subjetivações -

individuais e coletivas - refletem e organizam os domínios das estruturas de poder no Brasil.

Segundo a historiadora Solange Rocha (2021):

Não sabemos nada dessas mulheres surdas escravizadas. Somente temos alguma informação de uma menina de nome Rachel, que se apresentou na condição de alforriada para ter acesso aos estudos no Instituto de Surdos-Mudos. Vale lembrar que nessa mesma década as meninas deixam de ser atendidas no Instituto. Embora, na sua fundação, a instituição comece oferecendo educação a crianças e jovens surdas e surdos, a partir de meados da década de 1870, as meninas são proibidas de estudar na instituição. O argumento é de que estariam mais protegidas no lar junto com suas mães. E o lar de Rachel? E a mãe de Rachel? Cativa? (ROCHA, 2021, p. 290-291).

Se, no final do ano de 1871, discutia-se o ingresso ou não de Rachel aos bancos escolares do Instituto, sendo ela a primeira estudante negra surda e escravizada da qual se tenha vestígio na história do INES, a lacuna deixada pela falta de dados ao seu respeito nos faz questionar se ela teve seu direito à educação garantido. Mesmo diante de tantas interrogações, podemos inferir que, se Rachel teve acesso à educação, pode ser que não tenha concluído seus estudos (na época, a educação primária durava cinco anos), já que, em 1874, houve uma descontinuidade do ensino ofertado às meninas surdas¹⁹.

Entre as muitas justificativas, a falta de acomodações para abrigar classes mistas, algo incomum para a época. No Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro 1854 - artigo 109 -, já havia uma defesa para que a educação de meninos e meninas ocorresse em ambientes diferentes. Afirmava: “nas casas de educação de meninas não se admitirão alunos, nem poderão morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 annos, excepto o marido da directora”. Além disso, definia um currículo distinto onde às meninas eram ensinadas a prática dos bordados e trabalhos de agulha mais necessários.

Nessa mesma perspectiva, o parecer do diretor do Instituto, Tobias Leite, publicado em 1883, no Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, expõe

¹⁹ As meninas surdas retornaram aos bancos escolares do Instituto somente na década de 1930, em regime de externato (ROCHA, 2018).

algumas questões pertinentes à educação de surdos, entre elas a defesa de uma educação domiciliar para as meninas surdas.

Figura 2: Trecho do parecer do diretor Tobias Leite

5ª questão

Não devendo as surdas-mudas ser excluídas do benefício da educação, qual o meio pratico de educal-as nos institutos, promiscuamente com os surdos-mudos, ou em estabelecimentos especiaes ?

Este é o ponto da questão 26ª — que mais dificuldades praticas oferece.

Antes de proseguir no seu estudo devo ponderar :

A surda-muda não educada não causa á familia e á sociedade os males que causam os surdos-mudos. A razão é obvia: creada no conchego da familia, da qual nunca se afasta, habituada desde tenra idade aos misteres e trabalhos domesticos, contida até certo ponto pelos exemplos das pessoas do mesmo sexo, da mesma idade, não affronta a moral, não ataca a propriedade, nem se entrega aos vicios.

Mas seus direitos á instrucção, iguaes aos do sexo masculino, a sensualidade precoce e activissima inherente á surdo-mudez, e mais que tudo, a sua missão de futura mãe fazem da sua educação uma necessidade imperiosa.

Os internatos para ambos os sexos não estão na nossa educação nem nos nossos habitos, e seria improficuo tentar estabelecel-os, porque á natural resistencia das familias juntava-se a impossibilidade (por experiencia o affirmo) de encontrar pessoal nacional que mantivesse o estabelecimento na altura em que deve ser conservada uma casa de educação mantida pelos poderes publicos.

O internato exclusivo para surdas-mudas, como o de Bordeaux, poderia ser mantido, mas ha uma dificuldade séria para nós, que não temos ainda facilidade de communicações, nem a industria em tal desenvolvimento que offereça facil emprego a braços femininos.

Na idade de 7 a 10 annos poderiam as surdas-mudas vir da casa paterna acompanhadas por qualquer pessoa para o internato, mas aos 15 e 18 annos quando educadas tivessem de deixar o internato que destino teriam ?

Voltarem para seus lares ? quem as acompanharia ? empregarem-se na mesma localidade do internato ? em que e sob a direcção e responsabilidade de quem ?

Fonte: Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do RJ, 26ª Questão – 1884.

Para Tobias Leite, na impossibilidade de fundar um internato exclusivo para educação das “surdas-mudas”, a instrução delas deveria acontecer em casa, longe da promiscuidade e no aconchego da família, onde poderia aprender “atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar” (ROCHA, 2018, p. 49-50). Assim, as mães ou qualquer outra pessoa de boa vontade poderia iniciar a instrução por meio de livros elementares. Segundo Rocha (2018, p. 50), “aquelas que já se encontravam no Instituto iriam permanecer até o primeiro menstruo, quando então seriam enviadas para casa ou para um abrigo”. Diante dessa tônica, cabe os questionamentos: O que seria de

Rachel? A menina “preta” surda e alforriada? Teria ela um lar para voltar? Teria uma família liberta capaz de lhe proporcionar a continuidade dos estudos num ambiente doméstico? Sendo negra e surda, seria admitida em uma escola para o sexo feminino?

As perguntas se multiplicam e atravessam meu corpo. A história de Rachel é também metáfora para falar/pensar/sentir acerca dos desafios cotidianamente impostos aos corpos negros, em especial, aos corpos negros surdos. Volto à memória do gesto do estudante, homem adulto, trabalhador, negro e surdo que apontava para sua pele, ao me dizer que a negritude nos aproximava²⁰. Já não sei dizer onde começa e termina um sistema de opressão. Eles, como nossas identidades, se interseccionam, complexificam, misturam, constituem redes. Já não posso separar meu estar sendo em categorias isoladas: mulher, negra, trabalhadora, professora... Somos identidades e interseccionalidades, sempre em movimento. Mas os sistemas de opressão também são; é sempre bom lembrar! Eles atuam nas instituições, nas legislações, na nossa vida.

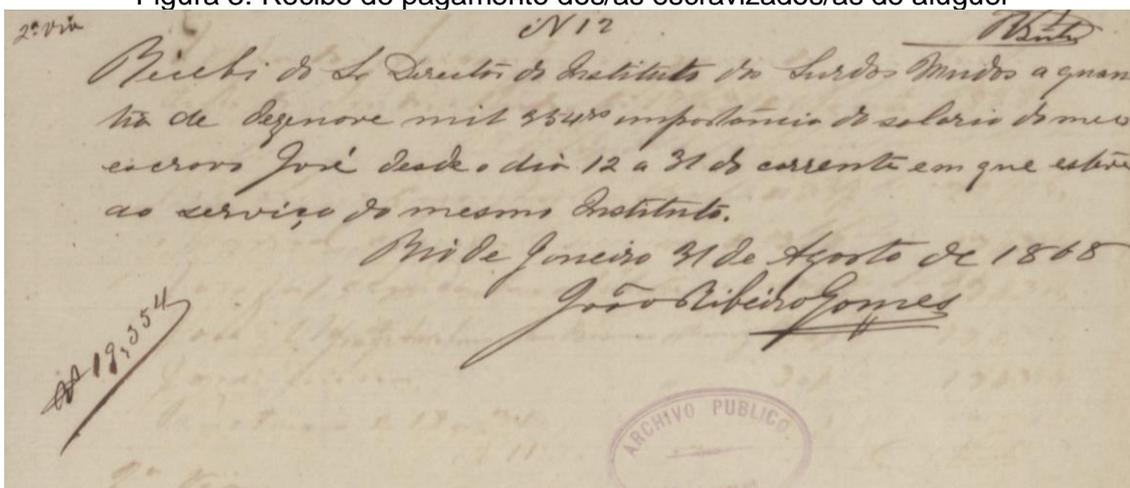
Não é à toa que não sabemos o que, de fato, aconteceu com esse corpo negro, surdo, feminino e alforriado diante da interdição do ensino para meninas surdas. No entanto, intuímos quem sempre teve acesso ao Instituto, não pela via da educação, mas pelo trabalho forçado, tal como Rachel: eram negros/as. Surdos/as? Ainda não sabemos muito bem. O apagamento das histórias e memórias do povo negro também se dá nos documentos históricos! Ainda assim, a historiografia nos mostra que fazia parte da massa trabalhadora da instituição os/as escravizados/as de aluguel, que desempenhavam as funções de criada, copeiro, servente, cozinheiro e porteiro. Se, por um lado, as pessoas negras surdas não alforriadas não tinham direito à educação, por outro, pessoas negras e escravizadas nunca foram poupadas do trabalho não remunerado. A violência da escravidão e do racismo também se faziam presentes no Instituto Nacional de Educação de Surdos, desde sua criação.

Segundo Rocha (2018), os/as escravizados/as de aluguel, em sua maioria, pertenciam a “funcionários graduados do Instituto ou de autoridades

²⁰ Esse acontecimento é narrado nesta tese, como escrivência de uma experiência vivida em sala de aula com jovens e adultos surdos.

do Império, como as escravas de propriedade da Marquesa de Abrantes, esposa do Marquês de Abrantes, que era membro da Comissão Inspetora do Instituto” (p. 22). Nas imagens abaixo, podemos observar a folha de pagamento e os recibos referentes ao aluguel dos/as escravizados/as que prestavam serviços ao Instituto.

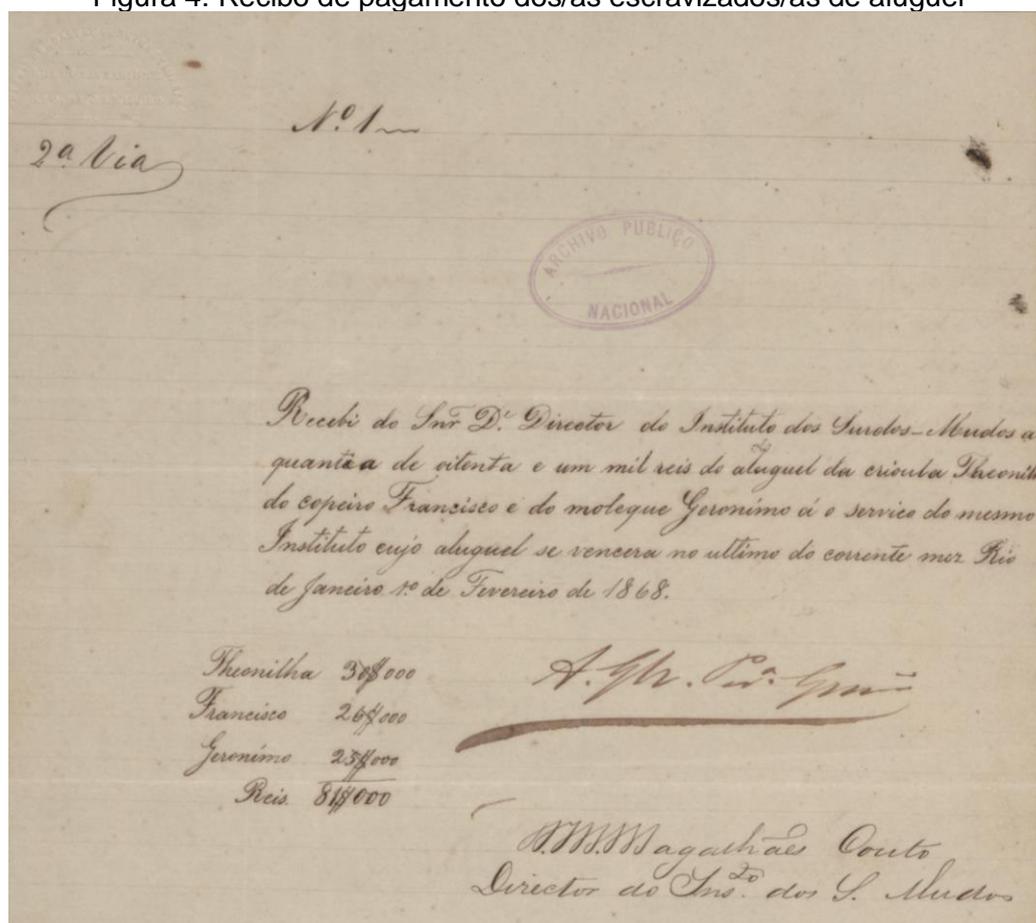
Figura 3: Recibo de pagamento dos/as escravizados/as de aluguel



Fonte: Acervo do Arquivo Nacional (1868)

1. 2ª via
2. Recebi do Senhor Director do Instituto dos Surdos Mudos a quan
3. tia de dezanove mil 554 réis importância do salário do meu
4. escravo José desde o dia 12 a 31 do corrente em que esteve
5. ao serviço do mesmo Instituto.
6. Rio de Janeiro 31 de agosto de 1868.
7. João Ribeiro Gomes
8. \$19.554

Figura 4: Recibo de pagamento dos/as escravizados/as de aluguel



Fonte: Acervo do Arquivo Nacional (1868)

1. N° 1
2. 2ª via
3. Recebi do senhor Doutor Director do Instituto dos Surdos-Mudos a
4. quantia oitenta e um mil réis de aluguel da crioula Theonilha,
5. do copeiro Francisco e do moleque Geronimo a o serviço do mesmo
6. Instituto cujo aluguel se vencera no ultimo do corrente mez. Rio
7. de janeiro 1º de fevereiro de 1868.
8. Theonilha 30\$000
9. Francisco 26\$000
10. Geronimo 25\$000
11. Réis 81\$000
12. Antonio Gonçalves Pereira Guimarães
13. Manuel Magalhães Couto
14. Director do Instituto dos Surdos Mudos

Figura 5: Folha de pagamento dos/as escravizados/as de aluguel

2^a Via

Instituto dos Surdos Mudos

Folha 2^a NACIONAL

de pagamento do Pessoal assalariado
do Instituto dos Surdos Mudos relativo
ao mez de Janeiro de 1868

1	Criada	Theonilha escrava do <u>Senhor</u> Antonio <u>Gonçalvez</u> Pereira Guimarães	30\$000
	Servente	Geronimo idem idem	25\$000
	Copeiro	Francisco idem idem	26\$000
	Cozinheiro	José idem idem	35\$000
2	Porteiro	Manuel escravo da <u>Primeira</u> <u>Senhora</u> Marquês de Olindas	30\$000
Total			146\$000

Instituto dos Surdos Mudos
aos 31 de Janeiro de 1868
O Director
Manuel Magalhães Couto

Fonte: Acervo do Arquivo Nacional (1868)

1. 2^a Via
2. Instituto dos Surdos Mudos
3. Folha 2^o
4. do pagamento do pessoal assalariado
5. do Instituto de Surdos-Mudos relativo
6. vo ao mez de Janeiro de 1868.

1	Criada	Theonilha escrava do <u>Senhor</u> Antonio <u>Gonçalvez</u> Pereira Guimarães	30\$000
	Servente	Geronimo idem idem	25\$000
	Copeiro	Francisco idem idem	26\$000
	Cozinheiro	José idem idem	35\$000
2	Porteiro	Manuel escravo da <u>Primeira</u> <u>Senhora</u> Marquês de Olindas	30\$000
Total			146\$000

7. Instituto de Surdos-Mudos
8. aos 31 de janeiro de 1868.
9. O Director
10. Manuel Magalhães Couto

Embora não haja vestígios sobre a condição de ouvinte ou surdos/as entre os/as escravizados/as que trabalhavam no Instituto, em 1872 foi realizado, pelo Império, o primeiro “Recenseamento Geral do Brasil” (ver em anexo), que mapeava a população considerando algum defeito físico (cegos, surdos-mudos, aleijados, dementes e alienados); entre as categorias analisadas, estavam as de homens e mulheres livres e escravizados/as.

Outro documento importante foi o “Relatório Director”, apresentado em 1875, pelo então diretor do INES, Dr. Tobias Leite, ao Conselheiro Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império, onde reclama da falta de atenção dada à educação de surdos no país, da falta de verbas do Tesouro Público e da falta de alunos para o Instituto. Diz ele:

Para chamar maior número de alumnos para o Instituto tenho pedido por mais de uma vez o concurso dos Presidentes das províncias, dos Reverendos Bispos, dos Parochos, da Associação Promotora da Instrucção, e até recorrido ás minhas relações particulares. Tudo tem sido em vão; e, cousa admirável! Neste paiz em que a menor migalha do Thesouro Público é procurada com avidéz, não tem sido acceito um só dos quinze logares que estão vagos de pensionistas gratuitos oferecidos por mim em nome do Governo! Parece que todos duvidam da existência de tão grande número de surdos-mudos, ou da eficácia dos meios que temos para educa-los. Não são, porém, estas as maiores causas de um facto tão lamentável, qual o de ser tão pouco apreciado entre nós um Estabelecimento que em todos os paizes civilizados merece toda a sympathia da população, e os cuidados dos Governos; são outras que a natureza deste trabalho não permite mencionar. Não estando, portanto, a meu alcance combater essas causas, só me resta submetter á attenção do Governo Imperial, e de todos os que se interessam pela instrucção popular, o seguinte quadro, que diz mais e melhor do que eu poderia dizer em favor da educação do surdos-mudos. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 1875).

Acompanhados dessas críticas, Dr. Tobias Leite apresenta os dados extraídos dos trabalhos da Repartição da Estatística, para afirmar a relevância da quantidade de pessoas surdas-mudas no país. Ele ainda afirma a importância da educação e da instituição, comparando inclusive a maior

quantidade de pessoas surdas-mudas em determinadas províncias em relação a países da Europa.

Figura 6: Mapa dos surdos-mudos existentes no Império, extraído dos trabalhos da Repartição da Estatística

PROVINCIAS	LIVRES		ESCRAVOS		TOTAL	FREGUEZIAS APURADAS	FREGUEZIAS POR APURAR
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres			
Amazonas	16	7			23	21	1
Pará	151	72	2	3	228	68	2
Maranhão	191	86	16	6	302	51	2
Piauí	52	38	5	1	96	25	2
Ceará	378	244	6	8	636	Completa	
Rio Grande do Norte	68	44	8	4	124	Completa	
Parahyba	155	83	4	5	247	33	6
Pernambuco	222	143	30	26	421	70	1
Alagoas	63	35	3	1	102	Completa	
Sergipe	22	5	2	1	30	18	13
Bahia	513	397	140	153	1.203	158	11
Espirito Santo	23	9	4	1	37	Completa	
Rio de Janeiro	165	88	35	32	320	107	15
Município neutro	123	70	8	5	209	Completa	
S. Paulo	605	325	29	18	980	144	13
Paraná	117	58	4	2	181	Completa	
Santa Catharina	333	78	7	5	423	Completa	
Rio Grande do Sul	260	124	16	7	416	67	5
Minas Geraes	1.558	905	240	137	2.870	253	116
Goyaz	419	251	32	14	721	52	1
Mato Grosso	93	56	4	8	161	Completa	
Somma	5.512	3.123	595	470	9.730		

Fonte: Center for Research Librarie, (1875, p. 2)

Segundo os dados levantados pela Repartição da Estatística relativos à população surda, havia um total de 9.730 surdos, sendo que, desses, 8.665 eram homens e mulheres livres, e 1.311 eram escravizados/as.

Na análise do Dr. Tobias Leite, a proporção de pessoas surdas-mudas para os habitantes nas seis províncias é maior do que nos seis países europeus que mais surdos-mudos tinham.

Figura 7: Quadro comparativo entre a proporção de surdos-mudos por habitantes nas províncias brasileiras e nos países europeus

Santa Catharina. . .	1 surdo-mudo para	354 habitantes.	Suissa . . .	1 surdo-mudo para	503 habitantes.
Mato Grosso . . .	1 » » »	375	Sardenha . . .	1 » » »	760
Paraná	1 » » »	709	França . . .	1 » » »	1.269
Ceará	1 » » »	1.131	Prússia . . .	1 » » »	1.344
Município Neutro . . .	1 » » »	1.135	Baviera . . .	1 » » »	1.388
R. Grande do Norte	1 » » »	1.186	Suecia . . .	1 » » »	1.528

Trago esse “Relatório do Director” destinado ao Império como uma fonte importante de discussão dos encaminhamentos da educação de surdos no país. Dr. Tobias Leite fazia críticas a esse tipo de estatística, que não discriminava as causas da surdez: congênita ou acidental, o que facilitaria estudar as causas e um modo de atenuá-las. Contudo, não deixa de fazer conjecturas sobre possíveis causas da surdez, levando em consideração aspectos geográficos, condições de higiene e uniões consanguíneas. Segundo ele:

Calculando com os elementos que nos fornece a Repartição da Estatística, chegar-se-a á conclusão de que o Brazil é o paiz que mais surdos-mudos conta, e, para que nada falte a esse triste quadro, attenda-se a que, tendo os surdos-mudos o instincto da procreação mais activo do que os fallantes, nada obstará a que se reproduzam por muitos milhares de rachiticos, gibosos e anemicos, e que o Brazil dentro em pouco também tenha a sua população de *cretinos*. (grifo do autor) (RELATÓRIO DE GESTÃO, 1975).

Ao ler as palavras do Dr. Tobias Leite, o pensamento eugenista, pulsante no século XIX no Brasil, parece estar presente. A forma como se refere às pessoas surdas revela um teor ouvintista através do qual a ideia de surdez como deficiência busca justificar uma pressuposta inferioridade dos/as surdos/as. Esse mesmo movimento de inferiorização dos/as sujeitos/as surdos/as por sua condição de existência também era e ainda é muito presente em relação às pessoas negras. Essas pessoas, mesmo libertas da escravização, ainda enfrentavam a negação, a violência e o extermínio de seus corpos, seja através das políticas públicas, das Leis ou mesmo do discurso científico (eugenista) da época, através dos quais o embranquecimento da população nacional era visto como condição para o progresso e o desenvolvimento do Brasil.

Diante desse cenário, resgatar esse documento (relatório) é importante, pois se trata de registro histórico que nos ajuda a problematizar a (in)visibilização desses/as sujeitos/as na educação de surdos/as no Brasil. Notemos que o referido documento aponta a quantidade de surdos/as

escravizados/as e libertos/as na corte e nas províncias em pleno período de escravização; ainda assim, esses dados parecem ser irrelevantes para o Dr. Tobias Leite, que ignora, em seus relatórios, a existência dessas pessoas (negras surdas), invisibilizando-as. O que o fato de parecer ignorar a existência de negros/as escravizados/as surdos/as, em seus relatórios, pode sugerir? Haveria relação entre esse apagamento e a legislação vigente, a qual proíbe o acesso de escravizados/as à educação? E a condição de mulher da estudante, pode ser ignorada? Um corpo negro, surdo, alforriado e feminino que chega a uma instituição pública para buscar o direito inédito de acesso à educação. O que esse fato nos ensina?

Aprendemos, com os feminismos negros, que a mulher negra representa, nos sistemas de opressão, a base da pirâmide. Seu corpo é múltiplas vezes silenciado, atacado, negado. Tanto é que, numa sociedade altamente machista, desde a colonização, o corpo surdo feminino negro é tratado de forma desigual em relação ao corpo surdo feminino branco. Sobre a história desses/as negros/as surdos/as escravizados/as, femininos e/ou masculinos, talvez não consigamos mais resgatar dados... Sua condição, em uma sociedade fundada pela colonização e pelo racismo, furtou-lhes o acesso a uma instituição de ensino. Buscar conhecer essa história invisibilizada, pouco documentada, desconhecida pela literatura da educação de surdos no Brasil me ajuda a compreender as raízes do racismo e do ouvintismo destinados às pessoas negras surdas, bem como as construções de suas subjetividades e a pensar práticas educativas. Ajuda também a refletir acerca da ausência/presença do gênero nessas discussões.

Ainda hoje, em pleno século XXI, ano de 2022, as dificuldades impostas aos estudantes adultos surdos homens para a realização e continuidade de seus estudos é significativamente diferente das impostas às mulheres surdas. Mesmo que se trate de trabalhadores, de forma geral, as mulheres negras surdas ainda desempenham a função de mãe (em uma sociedade em que não se pergunta pela presença do pai), responsável pela casa, mantenedora etc. Quando pensamos esses corpos surdos femininos na interseccionalidade com a negritude, esses desafios se intensificam ainda mais, incluindo jornadas de trabalho exaustivas e relações profissionais abusivas, seja por parte dos

patrões ou mesmo dos colegas de trabalho, assunto repetidamente denunciado pelas estudantes surdas negras em sala de aula.

1.2 – Aproximando a pesquisa do seu território e da minha vida

Esta pesquisa, como já dito, está circunscrita em uma instituição centenária, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a qual mantém seus pilares firmes. Contudo, seu prédio imponente na Rua das Laranjeiras demonstra, no seu interior, os vestígios de uma arquitetura imperial que foi se degradando, mas sobretudo resistindo, ao longo do tempo. Olhar o INES por dentro me remete também aos múltiplos caminhos que me conduziram até lá, inicialmente indo aos seus congressos, depois como aluna da primeira turma do curso de especialização em Surdez e Letramento, como professora substituta contratada e, finalmente, como professora do quadro efetivo – lugar em que sempre desejei estar.

Não sei ao certo localizar de onde surgiu o meu interesse em comungar do trabalho pedagógico com os/as estudantes surdos/as. A minha resposta mais óbvia seria a influência da minha madrinha fonoaudióloga que me inscreveu, ainda adolescente, no curso de LIBRAS. No entanto, já me vi embaraçada numa sessão de terapia, ao narrar à terapeuta o meu incômodo com o silenciamento a que me submeti/submeteram ao longo da minha história, bem como as consequências que isso me trouxe na vida adulta. Fui questionada se esse incômodo me influenciou na escolha pela educação de surdos. Não soube responder; a pergunta ainda reverbera em mim...

No entanto, o que hoje me interroga é algo que escapa as “histórias familiares” das sessões de terapia e se faz pela presença da Rachel e de outras/os, que serão apresentadas/os adiante. Há em cena uma intersecção entre raça, surdez e gênero, que se afirma pela minha história – mulher, negra, ouvinte e pela história das/os estudantes negras/os surdas/os; é por aí que sigo nesta tese. Afirmando que a raça não se dá apenas pela minha presença e a de Rachel, mas por algo que hoje é condição do INES como instituição – a maioria das/os estudantes, do ensino noturno, é negra. Como fomos da impossibilidade de entrada à maioria de negras/os? Certamente, não foi pelas

políticas de ação afirmativa, mas pelo sentido que as instituições foram ganhando na racialização no país:

É nesse modo de exercício da vida de uns sobre os outros, a necropolítica, que a educação pública se constituiu no país, com o objetivo de preparar para o mundo do trabalho livre o povo negro, mas também para assimilá-lo à cultura branca e européia. E foi assim que políticas públicas, racialização e educação foram sendo completamente amarradas nesse país. Podemos citar como exemplo disso o Decreto Nº 7031-A, de 1878, que uma década antes da abolição, construía, pela política pública em Educação, o lugar do negro na hierarquia social do mundo do trabalho, pois ao fim dos exames: Art. 42. Terão direito de preferencia aos logares de serventes, guardas, continuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os demais requisitos precisos, apresentarem notas de aprovação plena obtida nos exames finais de algum curso publico de instrucção primaria de adultos. (BRASIL, 1878) (ANJOS *et all*, 2021, p. 450).

Assim, o que me toma nesta pesquisa é a minha história, no encontro com estudantes, a partir das várias interpelações que me fazem entender a impossibilidade de pensar o ensino sem trazer a racialização no Brasil.

Sendo professora e pesquisadora negra e ouvinte, não tenho por objetivo dar a palavra aos estudantes surdos/as, porque outrora lhe foi tomada, tampouco quero me apropriar de uma história que não é minha (muito embora me atravessasse de modo significativo); quero e assumo, entretanto, o compromisso político-ético de criar condições para que cada educando/a afirme a sua própria fala e possa ser escutado/a e visto/a no cotidiano a partir das interpelações sofridas, a partir das falas das/os alunas/os surdas/os.

Tenho aprendido que as marcas históricas da constituição do povo brasileiro, como a escravatura e o colonialismo, ainda se expressam de modo muito latente na vida cotidiana dos/as sujeitos/as e das instituições brasileiras. Na historicidade da educação de surdos, não é diferente. Suas representações se formam especialmente quando está em contato com instituições sociais que, no confronto com a alteridade, cria discursos colonizadores acerca do sujeito que não ouve, impondo-lhe a marca da “anormalidade” e a responsabilidade do

Estado em normatizar esses corpos e mentes, para sua integração à sociedade ouvinte e, portanto, normalizadora.

Deste modo, tem sido imprescindível revisitar o passado para buscar compreender o contexto histórico-social que sustenta a fundação do INES, as representações dos/as sujeitos/as negros/as surdos/as (no campo escolar e clínico) e as “articulações discursivas que definem, limitam, explicam, normatizam e mesmo alteram a sua identidade” (PERLIN, 2003, p. 38).

Na busca pela “normatização da pessoa surda” (SKLIAR, 2003), foi sendo negada aos sujeitos/as a constituição de sua própria identidade surda, da sua língua, da sua cultura, da sua identidade. E a educação de surdos teve um papel importante na base dessa colonização, por meio da imposição da língua, na medida em que o processo de *ensinoaprendizagem* dos/as surdos/as era pautado no ensino da oralidade, na tentativa de fazer deles/as o mais próximo possível do/a sujeito/a ouvinte.

O ouvintismo, segundo Carlos Skliar (1998), é um conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre as pessoas surdas, e o oralismo é a forma educacional institucionalizada do ouvintismo, no qual a pessoa surda se vê obrigada a olhar-se e narrar-se como se ouvinte fosse. Com o objetivo de fazer o/a surdo/a falar tal como o ouvinte, o oralismo, sustentado pelo paradigma ouvintista, ou seja, por um modo de operar que impõe aos surdos/as uma pretensa inferioridade em relação aos ouvintes, foi se buscando determinar como e em que condições os/as surdos/as iriam aprender, furtando-lhes o direito de se comunicar e se expressar por meio da língua de sinais – definida pela própria comunidade surda como sua língua genuína, mas que, por muito tempo, não foi reconhecida como tal. Segundo Capovilla (2000):

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes (p. 102).

Assim, o oralismo foi sendo imposto com o objetivo de fazer o/a surdo/a falar, aproximando-se daquilo que consideravam o modelo “normal”, isto é, o modelo universal ouvinte. Como toda forma de colonização, o ouvintismo

também buscou colonizar os/as sujeitos/as surdos/as a partir da destituição de sua língua de sinais, a qual foi negada e oficialmente proibida nas práticas educacionais e sociais dos/as surdos/as, a partir do Congresso de Milão (1880)²¹.

O CONGRESSO:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo.

O CONGRESSO:

Considerando que o ensino de surdos, que utilizam o Método Oral Puro, deve assemelhar-se, o máximo possível, ao ensino daqueles que ouvem e falam,

Declara:

1. Que o meio mais natural e efetivo, pelo qual os surdos que falam possam adquirir o conhecimento da linguagem é através do método “intuitivo”, que consiste em expor primeiro a fala e, posteriormente, pela escrita os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos. (KINSEY, 1880/2011, p. 4-5).

A imposição da língua oral e o não reconhecimento da língua de sinais como uma língua para os/as surdos/as legitimaram a ideia de que era preciso ensinar por meio da oralização, pois se acreditava que o/a sujeito/a sem língua oral era destituído de capacidade cognitiva. Além disso, os direitos legais eram negados àqueles incapazes de falar oralmente.

Para Fanon (2008), quanto mais o/a colonizado/a se apropriar dos valores culturais do colonizador, e isso inclui a linguagem, mais perto estará da ideologia da civilidade e da humanização. Segundo o autor:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da

²¹ O Congresso de Milão foi uma conferência internacional que aconteceu em 1880, marcando significativamente a história da educação de surdos. Nele, foi aprovada, por um grupo de pessoas exclusivamente ouvintes (os surdos não puderam votar), uma resolução que concluiu que era mais apropriado à educação de surdos a abordagem oralista, em vez da língua gestual/ de sinais. Essa decisão definiu o oralismo como abordagem pedagógica da educação dos surdos durante o fim do século XIX e grande parte do século XX. Embora a resolução não tivesse força de lei, suas orientações foram seguidas por praticamente todos os países.

metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 34).

Deste modo, quanto mais os/as sujeitos/as surdos/as se afastam da sua língua e da sua cultura, mais próximos estarão do colonizador branco e ouvinte. Assim, as consequências da imposição de uma abordagem oralista (e colonizadora), pelo Congresso de Milão, para os/as sujeitos/as surdos/as, foram muito violentas e humilhantes. Com a obrigatoriedade de aprender a língua oral, os/as estudantes surdos/as que insistissem em se comunicar em língua de sinais eram punidos com castigos físicos (PERLIN, 1998). Deste modo, era comum a prática de amarrar as mãos dos estudantes, como forma de castigo, a fim de garantir o “respeito” à norma que proibia a sinalização, quando estes eram vistos sinalizando. Sem uma primeira língua com a qual se comunicar, se expressar, aprender, isto é, a língua de sinais, grande parte dos/as surdo/as foi subjugada à condição de inferioridade, de menos capazes, de deficientes, contribuindo para subjetivações marcadas pela inferiorização. Neste sentido, Ribeiro (2021) destaca o ouvintismo como sistema estrutural em nossa sociedade e em especial na educação de surdos:

o ouvintismo se refere aos sistemas de representação e compreensão que os ouvintes fazem e impõem sobre a surdez e os surdos, uma vez que o mundo é narrado, explicado e normatizado a partir da experiência de ser ouvinte. Em outras palavras: o ser ouvinte traduziu-se como sinônimo de normalidade em nosso mundo. Isso implicou e implica complexos processos de silenciamento, negação cultural e violência simbólica contra a população surda, muitas vezes sendo-lhes negado o direito de se perceberem e se afirmarem positivamente como pessoas surdas que são, chegando ao absurdo da privação linguística. (s. p.)

O ouvintismo e o oralismo operam como mecanismos de colonização há muito tempo, embora essas ideologias venham sendo pensadas a partir do contexto escolar²², tendo como marco o Congresso de Milão (1880), onde

²² O ouvintismo contribuiu com várias formas de colonização do currículo na educação de surdos, cujos efeitos são sentidos até hoje como, por exemplo, a ideia de construção de um currículo para surdos similar aos dos deficientes mentais; o currículo para os “deficientes da linguagem” sugere que o problema da surdez não é acesso à oralidade, mas sim à falta de faculdade mental para a linguagem; o currículo voltado para trabalho tem a centralidade na

diretores das escolas para surdos/as decidiram acabar com a gestualidade em prol da língua oral. Esse proibicionismo não teve origem no referido congresso, mas nele teve a legitimação oficial. A legitimação do oralismo contribuiu fortemente para que o ouvintismo se tornasse uma ideologia dominante. Segundo Skliar (1998):

Como 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, dos familiares de 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 que surdo que escuta. (p. 17).

As relações exercidas pelo ouvintismo não podem ser entendidas sem que haja uma configuração de poder do ouvinte. Seus modos de operar estabelecem uma oposição que identifica “nós ouvintes” em contraste com “eles surdos”, conferindo superioridade em detrimento daqueles/as que não ouvem. Segundo Perlin (1998), esse poder se estabelece em graus variados de dominação, onde predomina a hegemonia do discurso e do saber. Não à toa, a inferiorização dos/as sujeitos/as surdos/as foi construída a partir das narrativas sobre deficiência, clinalização e normalização.

Esses mecanismos de poder, por muito tempo, se empenharam em estabelecer que a norma para a humanidade consistia em falar e ouvir, o que estava fora disso era selvagem, descivilizado/a, primitivo/a e, portanto, deveria ser extinto, tal como as tentativas de acabar com a língua de sinais. Neste sentido, “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).

Esse modelo ouvintista sobre os/as surdos/as traz as marcas do colonialismo europeu praticado contra as populações africanas. Em ambos os casos, buscou-se deslegitimar as línguas nativas, os dialetos regionais e étnicos. A imposição da língua do colonizador tentou suprimir as narrativas

reprodução de atividades como carpintaria ou no sentido de formar surdos para ser atendentes ou auxiliares de ouvintes (SKLIAR, 1998).

orais dos africanos, assim como as narrativas gestuais dos/as surdos/as pelos ouvintistas.

Segundo os estudos realizados por Harlan Lane (1992, p. 84), em seu livro “A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada”, há dimensões similares do olhar paternalista do colonizador sobre os africanos e sobre os surdos. Para o autor, “a consciência africana de dimensão histórica foi negada tal como foi a da comunidade dos surdos” (p. 54). Para os colonizadores, a África não tinha uma história própria, apenas aquela contada por eles próprios, do mesmo modo que os ouvintistas não se preocupavam “com a herança cultural dos surdos, nem com a sua linguagem, a qual é a concretização dessa herança” (p. 54).

Tais aproximações têm me conduzido às leituras de Frantz Fanon (2015), especialmente no que diz respeito à língua e às relações de poder e violência colonial que a constituíram. “Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (p. 33), no Brasil, foi a língua portuguesa que deteve, historicamente, o status de humanidade. Seja na modalidade escrita ou falada, essa língua traz as marcas de uma herança colonial europeia, patriarcal e ouvinte, sendo responsável pelo epistemicídio de diferentes grupos, entre eles: os/as negros/as escravizados/as, os/as indígenas, os/as surdos/as. Segundo Fanon (2015), a relação colonial é uma relação fundamentalmente marcada por posse, não posse ou posse parcial de uma língua.

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga (p. 32).

Sabemos que, no caso dos/as sujeitos/as surdos/as, a consequência dessa colonização a que chamamos de ouvintismo foi a construção de uma visão discriminatória sobre o/a surdo/a e sobre a surdez, imprimindo uma imagem desigual em relação aos ouvintes, marcando os/as sujeitos/as surdos/as a partir da inferiorização da língua (de sinais), em detrimento de uma língua hegemonicamente dominante (oral). Assim, a busca em tornar o/a surdo/a um “ouvinte”, por meio do domínio da língua oral, expressa o desejo do

colonizador (ouvinte) em subordinar esses/as sujeitos/as a uma única identidade cultural. Segundo as autoras surdas Strobel e Perlin (2006), os efeitos do ouvintismo/oralismo foram e têm sido devastadores:

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação, que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma 'etnocêntrica ouvintista', tendo de imitá-los (p. 6).

Tendo vigorado por mais de um século, essa abordagem pedagógica foi tão violenta que também atribuiu aos surdos/as a culpa pela não aquisição da oralidade. Estabeleceu a naturalização de uma relação desigual, na qual a marca de existência do/a sujeito/a surdo/a – sua experiência visual, seu modo de comunicar, de se relacionar com o mundo e com o conhecimento - como impotência, falta, negação (RIBEIRO; JANOARIO, 2019). É hora de trazer à cena novamente o pensamento psicológico brasileiro e sua abordagem cultural, em que, após a desconstrução do conceito de raça pelos campos científicos, se institui no Brasil um sentido de integração. “É um momento de crítica e de desconstrução do determinismo biológico das raças na constituição do campo da Psicologia e da Psicologia social no Brasil” (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 167).

Embora vigore atualmente no Brasil no contexto da educação de surdos, principalmente nas instituições especializadas, a abordagem bilíngue (o processo de *ensinoaprendizagem* por meio da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa escrita), fruto da luta organizada e de resistência da comunidade surda, ainda vem sendo marcante, no país, especialmente nas escolas inclusivas, o modo guiado pela percepção do som e da cultura ouvinte como única forma possível de pensar os processos de *ensinoaprendizagem* dos/as estudantes surdos/as.

Para a autora Gládis Perlin (1998), “a educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer ‘fazer do surdo um ouvinte’” (p. 72). Neste sentido, é preciso descolonizar nossos conhecimentos e assumirmos que a

questão da língua, não só a de sinais, mas todas as existentes, precisam ser respeitadas e compreendidas como importantes na formação social, psíquica e identitária dos/as sujeitos/as.

Ao trazer a questão da surdez em minha pesquisa, muitas vezes me vejo capturada pela dúvida de que trato de uma problemática muito específica, quando busco compreender os processos vividos pela comunidade surda que, em sua maioria, não se define a partir da ótica da deficiência, mas enquanto uma minoria linguística com comunicação e língua próprias - o que a difere da maior parte da população. Nesse viés, portanto, a surdez conforma uma singularidade linguística e cultural, e a língua de sinais não é mero instrumento de comunicação de surdos, mas uma língua visuo-espacial por meio da qual os/as surdos/as podem viver visualmente seus processos de subjetivação e produção de suas identidades, uma vez que são sujeitos/as linguisticamente visuais. Uma visualidade que é marcada, também, pela relação de outras categorias identitárias: como se manifesta a visualidade em uma mulher negra surda de uma comunidade quilombola e de uma mulher indígena surda no interior da floresta amazônica, por exemplo? Afirmar a identidade surda a partir da visualidade não nega as interseccionalidades que atravessam e singularizam seus corpos.

Viver os processos de subjetivação de modo visual tem a ver com o rompimento com o pacto colonizador em relação aos povos e as pessoas surdas. Tem a ver com o reconhecimento ético, estético e político do surdo e sua visualidade, condição de ser e estar no mundo. Condição essa que é tecida de modo complexo, entramado, e nos ajuda a denunciar a violência constituída nas relações de opressão entre o colono e o colonizado; relações que supõem a negação de uma identidade enquanto impõem outra, desconsiderando a dimensão plural e interseccional da própria identidade. No que tange à educação de surdos, o que temos percebido, na prática, é que esses/as sujeitos/as, muitas vezes, são vistos/as pela sociedade como sujeito/a inferior ao ouvinte, suas interseccionalidades são invisibilizadas e/ou traduzidas sob a categoria congelada e estática de surdo, como sendo uma identidade fixa, negando a dinamicidade da identidade (HALL, 2020).

Como sublinham Ribeiro e Janoario (2019):

O surdo, visto como “desviante” do modelo ouvinte (e também heterossexual, branco, europeu, cisgênero etc. etc.), foi anormalizado, transformado no “mudinho”, “coitadinho”, “inocente”, “ingênuo”, “incapaz”, “deficiente”, “débil mental”, alguém que o ouvinte precisaria entender, explicar, resumir, identificar, curar, salvar. “Sua” diferença marcaria, nessa concepção, sua desigualdade, sua “inferioridade”. (RIBEIRO; JANOARIO, 2019, p. 140-141).

Apesar da falência do oralismo na educação de surdos/as, algumas de suas consequências, as quais inferiorizam esses corpos, ainda estão presentes cotidianamente na vida desses/as sujeitos/as. Trago para a reflexão alguns acontecimentos que me atravessaram na interação com os/as alunos/as, com quem compartilho o trabalho pedagógico. Longe de fechar conclusões, deixo-me afetar pelas recentes leituras a que tenho tido acesso para melhor compreender os/as sujeitos/as, as relações e a pesquisa e, por que não, a mim mesma?

1.2.1 – Um sujeito sem nome marcado pela falta?

Era o início do ano letivo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental para jovens e adultos surdos. A turma estava cheia, mas ainda faltava um aluno. Após faltar um pouco mais de uma semana de aula, descubro, através de uma colega de trabalho, que o aluno “faltoso”, Francisco, estava assistindo aula no 6º ano. Ela disse ter percebido que não era da classe pela ausência do seu nome no diário, pelo pouco conhecimento da LIBRAS e, principalmente, porque não sabia escrever seu próprio nome. Recomendou-me que lhe ensinasse a escrever, já que, em uma tarefa na sala de aula, viu que o aluno escrevia, no lugar do seu nome, a palavra “mudinho”.

O aluno, apesar de ser novo na escola, já havia frequentado uma escola inclusiva anteriormente, mas era a primeira vez que estudava com tantos alunos/as surdos/as. Nos apresentamos: ele, a turma e eu. O Francisco se mostrava entusiasmado com a nova escola, com os/as colegas e com a professora. Naquele momento, eu já sabia seu nome, pois já estava em posse do diário de classe; mesmo assim perguntei seu nome e seu sinal. Ele começou a tentar a datilologia e, logo depois, sinalizou que havia esquecido. Eu disse que não tinha problema; ele iria aprender nos próximos encontros... Seguindo o fluxo da aula, explico e distribuo à turma um papel com atividades para fins de sondagem de seus conhecimentos prévios em Matemática.

Num dado momento, me dirijo à mesa de Francisco e percebo que, no campo onde era para escrever o nome do aluno, ele

escreveu “Casa mudinho”. Apesar de ter sido alertada por uma colega, eu quis saber o porquê desta nomeação e, após várias tentativas de compreender (posso afirmar que a dificuldade de compreensão estava mais em mim do que nele), Francisco me disse que, no muro da sua casa, estava assim escrito e que significava o nome dele. Um tempo depois, descobrimos que havia sido uma estratégia de pessoas que convivem com ele para que, se um dia se perdesse na comunidade onde mora, alguém pudesse ajudá-lo a voltar para casa. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/03/2018).

Esse acontecimento traz muitas nuances que podem ser discutidas, mas me detenho em uma para tratar: a questão da nomeação. Não há como deixar de identificar esse aluno como negro, homem, surdo, pobre e morador de comunidade. Um rapaz que, com seus 19 anos, chega pela primeira vez em uma escola especializada para surdos, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, sem saber seu próprio nome nem ter qualquer outro elemento que o identifique como, por exemplo, documentos na carteira (além do passe livre).

Essa não é uma história de exceção quando pensamos na educação de jovens e adultos negros surdos. Quando agregamos a isso a questão da diferença e, neste caso, não me refiro apenas à surdez (como perda auditiva) e sua singularidade linguística, mas à surdez enquanto uma diferença sócio-política-cultural, percebemos o quanto esse corpo vem sendo violentado, marcado, descrito, nomeado e se autodenominado pela sua diferença como sinônimo de inferioridade... Diferença que o colonialismo insiste em afirmar como a negação de determinados/as sujeitos/as, identificando no “outro” a anormalidade, marginalizando-o e estigmatizando-o pelo padrão, pela regra, pela língua(gem) daqueles que se definem como a norma, atribuindo ao “outro” uma identidade fixa marcada pela diferença tal como foi escrito no muro - a “casa mudinho” -, contribuindo para a invisibilização do seu nome, seu sobrenome, sua subjetividade, sua cultura, sua identidade, sua existência.

Para Fanon (2008), o/a sujeito/a colonizado/a é sempre sobredeterminado por fora. Isso se confirma quando buscamos a historicidade dos/as surdos/as, seja por meio das representações discursivas da clínica ou da escola, descobrimos que alguns profissionais que trabalham diretamente

com os/as surdos/as ainda os representam de modo a nomear, numerar, limitar, definir e mesmo alterar sua identidade. Segundo Gladis Perlin (2003):

Este olhar sobre o surdo ganhou espaço na sociedade, na escola, no currículo feito e conduzido por ouvintes, traçou um procedimento de separação da alteridade. Da mesma forma a clínica, enfocando o problema clínico, trouxe os termos de corpo surdo pensado a partir da falta de audição, falta da fala. Na clínica o corpo surdo é alvo tido como anormal devido à surdez. Apresentado como o corpo a corrigir. (p. 38).

Sabemos que a colonização não opera apenas na discriminação de um fator biológico, mas sobretudo funciona no nível discursivo. Nesse sentido, as pessoas surdas têm sido nomeadas, ao longo do tempo, como: “surdinha”, “mudinha”, “surda-muda”, “deficiente”, “desgraçadas”, “que faz mímica”, “portadora de necessidades especiais” etc. Um arsenal de nomenclaturas que buscam esconder, escamotear, invisibilizar, silenciar e, muitas vezes, aniquilar o sujeito de carne e osso... sua cor, sua condição de ser no mundo, sua língua, sua cultura, sua orientação sexual, seus saberes, sua liberdade... E as consequências disso são as construções discursivas tornarem-se convincentes, pois elas ganham significado através de um processo de deslocamento.

Diferentes autores (BAKHTIN, 2011; VIGOTSKY, 2007) defendem que a linguagem é constitutiva do sujeito e que ela só existe, entre outras coisas, porque se estabelece através das interações entre as pessoas. Não à toa, os/as sujeitos/as surdos/as têm sido historicamente marginalizados/as pela sociedade, desapropriados/as do convívio familiar e rejeitados/as pela própria escola, na medida em que são vistos como incapazes de estabelecer comunicação com aquilo que é norma (centro), isto é, uma lógica única e universal de ser/estar no mundo, de estabelecer comunicação, de produzir(se) (n)a linguagem. Em uma sociedade marcada pela normatividade e, neste caso, pelo signo do ouvintismo, a ausência da audição também renega aos surdos/as a humanidade.

A despeito disso, não é difícil compreender como esse discurso dominante e colonizador tem influenciado fortemente o processo de construção das subjetividades das pessoas surdas a partir das marcas de uma sociedade oralizante, preconceituosa e desigual, a qual aponta a suposta falta como uma

justificativa para excluir e expurgar tudo aquilo que a sociedade enxerga como um corpo fora dos padrões normativos, empurrando-os à inferiorização e à subalternidade. Assim, fica a indagação: como negros/as surdos/as têm se visto e compreendido nessa nossa sociedade tão preconceituosa e normativa?

Nesse sentido, temos buscado escurecer a psicologia, a fim de compreender como os modos de colonização podem incidir sobre o processo de construção da subjetividade, influenciando o psiquismo e o comportamento humano, na medida em que o/a sujeito/a colonizado/a desenvolve sua subjetividade pela internalização da cultura, das suas experiências e pelas relações sociais que lhe atravessam...

Ao afirmar que “falar é existir absolutamente para o outro”, Fanon (2008) nos ajuda a refletir sobre a afirmação da subjetividade do/a sujeito/a surdo/a, historicamente marginalizado/a por pertencer a uma minoria linguística e, muitas vezes, não possuir o domínio de uma língua hegemonicamente aceita. Então, como podemos pensar na subjetividade do/a sujeito/a surdo/a que tem seu corpo marginalizado e silenciado como consequência da inferiorização da sua língua, da sua cultura e da sua história? E os/as surdos/as que vivem anos sem uma língua – de sinais, escrita e/ou oral -, apenas com alguns sinais caseiros para uma comunicação básica?

No bojo desta discussão, trago à memória um acontecimento que me atravessou de modo significativo, fazendo-me refletir sobre as marcas e heranças coloniais que ainda hoje são produzidas no cotidiano escolar. Tais heranças ganham corpo através das relações de opressão travestidas em obediência, as quais invisibilizam as potências e as falas dos estudantes, forjando subjetividades subalternizadas e silenciadas.

Acerca da subalternização e do silenciamento, faz-se importante destacar o papel fundamental da linguagem na produção subjetiva e identitária, como afirma Fanon (2008). A relação entre linguagem, identidade e subjetividade é complexa. No exemplo trazido neste item, a própria relação colonizante expressa na grafia de “Casa do mudinho”, na parede do lar de Francisco, não se resume a uma única interpretação possível. Se é marca de uma linguagem que oprime e nomeia pela falta, é também de cuidado da comunidade em relação a ela. No entanto, não deixa de expressar o ideal

colonial e subalternizante de nossa subjetividade, tão atravessada por vários sistemas de opressão.

1.2.2 – Sobre um corpo educado para o silenciamento

Lembro-me deste acontecimento como se tivesse acontecido hoje. Ele me atravessou de tal maneira que atualizou em mim experiências já vividas. Era uma noite de sexta-feira e nos reunimos - um parceiro de trabalho e eu - com nossas turmas para dar continuidade a um projeto de integração que tecemos com os estudantes: construir conhecimentos a partir dos seus interesses e curiosidades.

Era início de um bimestre. Na medida em que íamos dialogando com os/as alunos/as, também anotávamos coletivamente os temas que gostariam de estudar, gerando, assim, uma lista de perguntas e/ou conteúdos. Num dado momento da aula, houve a necessidade de tirar uma dúvida dos/as alunos/as; uma questão de estrutura da língua portuguesa alimentava a curiosidade deles/as: o uso dos porquês. Enquanto explicávamos como se usava na língua portuguesa escrita, ao mesmo tempo, salientávamos as marcações na Libras, feitas especialmente pela expressão facial e espacial. Começamos a fazer exemplificações. Perguntávamos coisas aleatórias aos alunos/as para que pudessem responder, assim como eles/as perguntavam a nós.

Em certo momento da aula, me dirigi a Anastácia, uma estudante negra, surda e adulta e moradora de uma comunidade violenta do estado do Rio de Janeiro, o porquê de ela se manter sempre calada em todas as aulas. Ela parecia expectadora de tudo o que acontecia na sala; o seu corpo estava presente, mas se movimentava através dos risos introvertidos, dos olhares curiosos pelo que o/a outro/a tinha a dizer, pela execução das rotinas escolares e pela feitura das atividades que lhe eram solicitadas. Contudo, quase não conversava com os/as colegas nem com seus/suas professores/as... e não se autorizava a perguntar.

- Por que você está tão quieta? – questionei.

- Eu fico quieta porque sou educada. - respondeu a estudante.

Emudeci! Vi-me naquele momento tal como Anastácia, tendo passado por longos anos de escolarização sendo proibida de ser, castrada do direito à fala sob a égide da aluna educada, sem ter a consciência do quão violenta é essa opressão e sem saber localizar onde tudo começou... Fui tomada por sentimentos que sequer consigo explicar. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/2018).

Este acontecimento nos faz questionar: Que relações vivemos na escola (e fora dela) que nos convencem a pensar ser sinônimo de educação o silenciar nossas vozes, o calar as curiosidades e desejos dos/as estudantes? Que forma de educação pode convergir com modos de ser e pensar que negam, a si mesmo, a possibilidade de fala, a afirmação de nossa própria existência enquanto sujeitos dialógicos e potentes? O que nos revela sobre a relação de *ensinoaprendizagem* a imagem elaborada pela estudante, de que a educação é sinônimo de silenciamento e passividade? E sobre o ser mulher em uma sociedade machista, em que a palavra e a verdade, comumente, pertencem ao homem? Nossas histórias e memórias da e na escola, como são? Nossas práticas cotidianas reforçam ou põem em questão esse tipo de pensamento? Por que naturalizamos a docilidade dos corpos silenciados pela normatização dos modos de ser/estar na escola, em especial o corpo negro surdo e feminino? É mera coincidência que a maioria desses corpos seja negra, de forma geral? Como nos libertamos psíquica e coletivamente dessas opressões fortemente inscritas em nossas subjetividades?

De certo, ainda não encontramos as respostas, mas intuímos que ela virá das outras centralidades, as quais se mostram um lugar complexo, onde a repressão e as formas criativas de resistência coexistem. Em outras palavras, são os grupos oprimidos que criam condições de resistência, que fogem à governança, inclusive do ouvintismo. Assim, tenho compreendido que descolonizar as relações pedagógicas tem a ver com uma responsabilidade amorosa com o outro, com nossos corpos, existências, identidades e interseccionalidades... E com assumir um compromisso ético como uma resposta a este outro que nos interpela com sua existência, com sua subjetividade e sua potência (RIBEIRO; JANOARIO, 2019).

Sabemos que estas condições não estão dadas, mas é um exercício epistemológico, ético, estético e político que queremos perseguir, cientes de que ninguém se liberta sozinho e que, tampouco, haverá libertação feita pelos outros. Firmamo-nos na utopia freireana de que só nos libertaremos em comunhão uns com os outros (FREIRE, 1996a). Libertação que vem com o reconhecimento, como aceitação e como compreensão de si na relação com o mundo. Como se libertar das relações de violência e opressão que nos

atravessam se não nos dermos conta de nossas identidades, interseccionalidades e os atravessamentos que essas relações forjam?

1.3 – Por que não a escrevivência? - acordando a academia dos seus sonos injustos

A pergunta que abre este item tem ressoado em mim de forma muito latente, enquanto escrevo esta tese. Não foram poucas as vezes em que, participando como ouvinte de palestras e, mais especificamente, em bancas de Mestrado e Doutorado, ouvi intelectuais colocarem sob suspeita a relevância de tratarmos a escrevivência em nossas pesquisas. Sob os mais variados argumentos, todos pareciam ter algo em comum: não reconhecer a escrita e inscrita da vida e das memórias nela guardadas como fonte científica necessária às discussões acadêmicas, o reconhecimento das mulheres negras como potentes produtoras de conhecimentos.

Eles, e aqui me refiro ao pensamento social brasileiro estruturalmente branco (SANTOS; OLIVEIRA, 2021), justificam a *escrevivência* como um modismo, como um consumo mercadológico ou como uma ferramenta que não vai dar conta de conhecimentos científicos, entre outros frágeis argumentos, que parecem querer fixar a escrevivência exclusivamente à literatura ficcional. Talvez essa crítica advenha da incredulidade de que a experiência e a vivência de mulheres negras (e também de homens negros) possam ser conteúdos necessários para descolonizar e produzir formas de conhecimentos, tão fixados em modelos padrões de pesquisa que têm servido, especialmente, aos ideais brancos, pois não temos reconhecido neles o compromisso ético e político de “funcionalizar a comunidade negra de outra forma” (EVARISTO, 2020 p. 40).

Negar a potência epistemológica e metodológica da escrevivência é sintoma de um processo de subjetivação racista em que os/as negros/as e suas produções são empurrados à não existência, à negação. Num sistema em que a matriz branca e europeia ainda se impõe como norma e, portanto, “modelo neutro e natural”, múltiplas possibilidades de performar a vida e construir conhecimentos são invisibilizadas. Nossos corpos e existências têm

sido historicamente violentadas: nossas raças, culturas, gêneros, sexualidades, classes sociais, entre tantas outras interseccionalidades e singularidades.

Por que incomoda que a pesquisa seja também denúncia, erguer a voz (hooks, 2019) e romper com a invisibilidade de como os sistemas de opressão atravessam, oprimem e violentam nossos corpos? A quem serve uma ciência pretensamente neutra, que expurga do fazer investigativo os atravessamentos que cada corpo interseccional carrega consigo?

Tais modelos de pesquisa, quando se desafiam a tratar de nós, pessoas negras, não falam desde dentro, dos nossos atravessamentos, do nosso olhar (para além de uma perspectiva sensorial), da nossa ancestralidade, do conteúdo inscrito por meio da nossa epiderme... Muito longe de escutar e visibilizar nossas vozes, ao falar sobre nós, diversas dessas pesquisas e metodologias dissecam nossos corpos e mentes, numa autopsia exploratória de corpos vivos e pulsantes; modos de pesquisar extrativistas, que, apressados em explicar, decifrar e interpretar desde seus lugares no mundo, não dão tempo e espaço, não escutam, não enxergam como legítimos nossos corpos e experiências, tampouco nossas histórias!

Ainda que sejam pesquisadores/as negros/as a tomarem a questão racial como fonte de suas pesquisas e análises, é preciso buscar nos estudos raciais aparatos teóricos, epistemológicos, político e metodológicos comprometidos com a descolonização dos conhecimentos, para não reproduzirmos os mesmos métodos historicamente legitimados como científicos e que incorporam referenciais coloniais (brancos), os quais reduzem a história do homem e da mulher negro e negra *a uma ciência puramente constatadora do que aparentemente vivemos* (NASCIMENTO, 1974/2021, p. 33).

Beatriz Nascimento, desde 1974, já nos interpelava a respeito de escrevermos a História sem nos deixarmos escravizar por uma abordagem fragmentada da mesma. Insisto em trazer, mais uma vez, sua fala, uma vez que repetir pode fazer soar diferente:

Quem somos nós, pretos, humanamente? Podemos aceitar que nos estudem como seres primitivos? Como expressões artísticas da sociedade brasileira? Como classe social, confundida com todos os componentes da classe

economicamente rebaixada, como querem muitos? Pergunto em termos de estudo. Podemos ser estudados, ser confundidos com os nordestinos pobres? Com os brancos pobres? Com os índios? (NASCIMENTO, 1974/2021, p. 39).

Assim, investigar narrativas desses/as sujeitos/as e as minhas próprias sobre nossas vivências e experiências tem a ver com buscar cartografar, em/com *escrevivências*, esses acontecimentos e encontros que abrem possibilidades de outros mundos e modos de ser possíveis.

Pesquisar, em uma perspectiva ancestral, tem uma dimensão de cuidado e atenção, de convite à escuta do outro e de sua experiência, de sua trajetória, de seus saberes. O estar junto, o observar, o escutar, o prestar atenção são ações constitutivas desses modos de investigar. A *escrevivência* é a opção que realizo nesta pesquisa. Compreendo que *escrever* envolve essas dimensões, pois implica na percepção de vivências íntimas que são políticas e correspondem a todo um coletivo.

Ao contrário, pesquisas cujos aparatos metodológicos trazem pessoas negras como objeto se recusam a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça, apagando a historicidade e a identidade desta população; são responsáveis por perpetuar e criar teorias sem nenhuma ligação como nossa realidade racial (NASCIMENTO, 1974/2021).

Deste modo, se temos urgência em tratar da *escrevivência* nas pesquisas de intelectuais negros/as, não é por causa de uma temporalidade neoliberal, como eles disseram. A escolha pela *escrevivência* se deve ao fato de termos, nós mulheres negras, encontrado nela uma ferramenta epistemometodológica negra que contempla nosso “inscre-vi-ver”, dando sentido às nossas histórias, seja a partir da nossa própria ancestralidade, da identidade racial que nos une, ou partindo de um eu coletivo das vivências tantas vezes invisibilizadas e apagadas na/pela sociedade (ou pelo mundo dos brancos).

Contudo, ao defendermos a *escrevivência* e nos afirmarmos como intelectuais que constroem conhecimentos, tecnologias de resistência e luta desde nossos ancestrais, temos sido acusados/as de produzir uma pesquisa identitária por ousarmos falar e escrever sobre nós, sobre nossas identidades, porém eles/as também escamoteiam que a sua identidade branca, representada por homens e mulheres de classe média, pesquisadores/as e

universitários/as, sempre estiveram definindo e modulando formas de conhecimento. Embora façam parte de uma minoria populacional no Brasil, o status de poder reservado às pessoas brancas tem conferido, historicamente, o que serve ou não aos interesses científicos. E temos percebido que a escrevivência não tem passado imune a esse tribunal; há tentativas de interditá-la...

Isso não se dá à toa. Há campos da academia que resistem às discussões que atravessam as vivências das pessoas diante do racismo, do sexismo, do classismo, do ouvintismo, invalidando as dimensões individuais e coletivas constitutivas da identidade. Luiza de Oliveira e Abrahão Santos (2020) são cirúrgicos ao afirmarem que há um investimento na produção técnico-científica que favorece o “apagamento da questão racial e do protagonismo negro na nossa história e, portanto, da própria formação social brasileira em sua complexidade, tem total amparo da academia, comprovadamente branca” (p. 14).

Há muito tempo a academia vem tomando o corpo negro como objeto de suas pesquisas: são corpos favelados, de moradores de ruas, de pessoas privadas de liberdade no Sistema Prisional, de pacientes de hospitais psiquiátricos, de dependentes químicos, de pessoas com deficiência, entre tantos outros grupos discriminados na sociedade. Enquanto objetificam as histórias das pessoas negras por meio de seus estudos, se afirmam como sujeitos/as detentores/as de conhecimentos científicos capazes de operar, legitimar e incidir sobre a vida da população negra.

Por outro lado, há movimentos insubmissos, defendidos, especialmente, por mulheres negras, que não aceitam mais que suas histórias sejam objetificadas e confinadas ao limbo das senzalas, aos porões dos navios, ao quartinho insalubre das empregadas domésticas. O caminho percorrido até aqui, desde o continente africano, tem feito muitas de nós buscar outros referenciais que deem sentido às nossas vidas e lutas. E a escrevivência aponta como esse caminho, que nos confere humanidade, autoria na produção de conhecimentos, nome e sobrenome, protagonismo, identidades e a dignidade outrora vilipendiada.

Por isso, minha escolha consciente, em primeira pessoa, da escrevivência como dispositivo epistemológico, ético, político, estético e,

portanto, metodológico: um instrumento valioso que tem a ver com colocar o corpo, a voz e a própria história na narrativa (texto) da pesquisa. Escrever uma pesquisa é contar, compartilhar, dar a conhecer um percurso investigativo e os movimentos que vivemos nele. Escrever uma pesquisa é um gesto de enegrecer a narração, de, como em Sankofa, voltar ao passado, mergulhar em memórias para dar outros sentidos a elas, podendo abrir possibilidades de outros futuros, afirmativos, livres e negros. Trata-se de um *tempo espiralar* onde o passado habita o presente e o futuro, e por eles também é habitado, onde o legado da nossa ancestralidade imprime em nós a sua marca, sua força vital (MARTINS, 2021).

O tempo, portanto, para além da lógica linear capitalista, mas como um fenômeno que também é influenciado pelos corpos sobre os quais incide, em forma de retroalimentação espiralar que nutre a existência. Na escrevivência, o tempo é uma constelação em que passado, presente e futuro estão em constante diálogo e reconfiguração. Assumi-la é também dar a ver como essas diferentes temporalidades e o modo como, corporalmente, a vivenciamos também compõem nossas subjetividades.

Mas... o que é isso de escrevivência?

A escrevivência nasce na literatura pelas mãos, mente e espiritualidade de Conceição Evaristo, uma intelectual negra que “desempenha um papel importante na produção de ideias e novas maneiras de interpretar a política racial no Brasil e os processos que a determinam” (BAIRROS, 2016, s. p). Uma intelectual que defende²³ a inscrição do corpo negro na escrita da própria história, que não se encerra no/a sujeito/a em si próprio/a. Mesmo que ele/a seja o/a emissor/a da história e conte-a em primeira pessoa, o/a sujeito/a escrevente carrega em si a história de uma coletividade; em suas marcas ancestrais, em suas identidades, suas memórias, suas cosmologias, sua corporalidade, onde “escrever inscre-Vi-Vendo-se cuida para que não se dê *um branco na memória*, deixando que o **corpus negro** caia no vazio da deslembração” (EVARISTO, 1996, p. 108).

²³ Teoria defendida em sua dissertação de Mestrado, apresentada no Departamento de Letras, intitulada *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, defendida em 1996, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ.

Trata-se da escrita inscrita nas experiências de vida de mulheres negras brasileiras, como também de mulheres e de outros grupos sociais subalternizados pelo mundo inteiro (EVARISTO, 2022). Mas, se insistimos em marcar o lugar feminino da escrevivência, é porque sua genealogia se enraíza num tempo histórico onde mulheres negras escravizadas tinham de contar histórias para adormecer os/as filhos/as dos/as senhores/as da casa-grande. E a escrevivência surge para “borrar essa imagem do passado”, conferindo autoria às mulheres negras, denunciando o que a casa-grande fez no passado e as marcas ainda latentes no presente e em nossos processos de subjetivação, o modo como vamos compondo nossas subjetividades e identidades.

Se, no passado, as mulheres escravizadas tinham por obrigação contar histórias para ninar os da casa grande, hoje a escrita das mulheres negras busca a liberdade para contar as próprias histórias, nos diferentes espaços de conhecimentos, inclusive na academia branca. E isso tira o sono, incomoda a casa grande.

Nesse sentido, a escrevivência tem surgido, para nós, mulheres negras, como caminho para acordar a casa-grande e a academia de “seus sonos injustos”. Acordar ao fato de que somos autoras, protagonistas de histórias, intelectuais, produtoras de conhecimentos, teorias e metodologias. Contudo, sabemos que o lugar reservado às pessoas negras pela branquidade, há alguns séculos, vem querendo ser o do não saber, isso porque “a branquitude imaginou que a gente não soubesse nem falar. Então seria uma audácia muito grande pensar e propor inclusive novas epistemes” (EVARISTO, 2022)²⁴.

O modo como, hegemonicamente, a academia vem pensando a intelectualidade negra em muito se assemelha à história do coronelzinho, descrita no livro Ponciá Vicêncio, que, “curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco” o sinhô-moço começou a ensinar ao escravizado que logo aprendeu a reconhecer as letras. Ao se dar conta que o negro

²⁴ Fala proferida no encontro virtual com a intelectual Conceição Evaristo, na aula da disciplina “Práticas Psis e oralidades, escrevivências com Conceição Evaristo”, realizada no dia 23/06/2022.

aprendia tratou de parar a brincadeira. “Negro aprendia sim! Mas o que o negro ia fazer com o saber de branco?” (EVARISTO, 2017b, p. 17-18).

O saber é poder, e esse privilégio tem sido historicamente reconhecido e destinado à branquidade. Longe de ser apenas uma brincadeira entre o coronelzinho e o escravizado, a constatação de que o negro aprende, acessa e produz conhecimentos é um pesadelo que assombra e ameaça, ainda hoje, aqueles/as que desejam manter seus privilégios. Em resposta ao coronelzinho que indaga: *o que o negro ia fazer com o saber de branco?*, gostaria de reafirmar que queremos contar nossas histórias, com nossa língua, com nossos conhecimentos, com nossas tecnologias, com os nossos corpos, reivindicar a reparação histórica e denunciar a pretensa história oficial, que ainda sustenta o nosso país e continua alimentando diferentes formas de opressão, entre elas a que mais nos mata: o racismo!

Queremos e lutamos para construir uma outra história. Uma história onde a palavra racismo ressoe, nos ouvidos e olhos, em sua radicalidade política, pois o racismo é uma espinha dorsal, como tem afirmado Fátima Lima (2018), um eixo de opressão que arrasta, interseccionaliza e sustenta de forma transversalizada os outros eixos de opressão como o sexismo, o ouvintismo, o classismo, que atravessam os corpos negros e suas histórias.

Se buscamos a construção de outras histórias, a escrevivência se apresenta, para muitos de nós, pesquisadores/as negros/as, como caminho político, ético, estético epistemo-metodológico em nossas pesquisas, onde buscamos incomodar, denunciar, repudiar, resistir e lutar contra os racismos e outras formas de opressão expressos na vida cotidiana, sejam elas em instituições sociais como escolas, academias, empresas, como também nas microagressões sofridas na vivência em sociedade. A escrevivência opera para recontarmos as nossas próprias histórias; não se trata de contar histórias para entreter a branquidade, mas uma reparação histórica dessa ferida colonial que foi causada pelo processo de escravização. Se defendemos a escrevivência, é porque concordamos com Conceição Evaristo (2020)²⁵, quando diz que:

²⁵ Entrevista dada por Conceição Evaristo ao Itaú Social, no dia 09 de novembro de 2020 Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/> Acessado em: 20/03/2022.

Tem aí uma escrita ou uma proposta de escrita – e eu torno a afirmar que não é só no campo literário –, uma proposta em que tanto a memória como o cotidiano, como o que acontece aqui e agora, se transformam em escrita. Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito. São aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia (EVARISTO, 2020).

Apesar do conceito de escrevivência ter sido gestado a partir do campo literário (seja ele oral ou escrito), ele se amplia em outras áreas de conhecimento. Evaristo (2020) nos convoca a buscar, como aparato teórico-metodológico, uma proposta em que a memória do cotidiano se transforma em escrita, afirmando também o caráter anunciativo e denunciativo da escrevivência. Segundo a autora:

É realmente instigante pensar que o conceito que nasce na literatura possa ser utilizado em outras áreas do conhecimento e, inclusive, como aporte teórico para Mestrados e para trabalhos acadêmicos. O que que eu acho que isso significa? Significa que nós precisamos de experiências próprias, nós precisamos de lugares de conhecimento diferenciados para pensar os nossos trabalhos (EVARISTO, 2022).

O desafio a que me proponho nesta tese, sobretudo no campo da Psicologia, é *aterrar a pesquisa* (SANTOS *et al.* 2020), é afirmar a potência de um trabalho escreviente aterrado, antes de tudo, na vida e na subjetividade das pessoas negras, porque tenho aprendido, com Evaristo (2022), que a escrevivência é uma escrita que nasce do compromisso com a vida, compromisso com a vivência, tanto minha, em termos individuais, como também na vivência dos outros.

1.3.1 - Gestando aparatos teóricos da escrevivência na pesquisa científica

Ao me apropriar/consumir as obras literárias, as palestras, os textos, as conversas, as *lives* e as entrevistas de Conceição Evaristo, tenho pensado, não solitariamente, mas na companhia do Grupo de Pesquisa LALIDH Oralidades, como levar adiante essa herança, doada em vida, como uma importante ferramenta teórica-espítemo-metodológica de pesquisa.

Nosso compromisso nasce da preocupação com o não esvaziamento do sentido dado pela autora. Sabemos que muitos conceitos gestados nos movimentos sociais negros, quando capturados pela academia, perdem seu valor ideológico e identitário, assim como o reconhecimento da autoria. E nossa intenção segue o caminho contrário. Embora não haja um essencialismo na escrevivência, ela traz consigo perspectivas inegociáveis e é a partir delas que buscamos alicerçar nossos estudos.

Também buscamos responder ao convite de Conceição Evaristo (2021)²⁶, quando ela afirma que a escrevivência precisa ser pensada a partir de aparatos teóricos constituído pelas pessoas negras. Para a autora:

a gente tem feito assim um esforço muito grande de aprender com as nossas narrativas políticas, de aprender com as nossas teorias, de aprender com as nossas cosmologias, com as nossas organizações cosmogônicas para pensar também as nossas, para pensar justamente as nossas produções para sair desses lugares comuns que a gente fica navegando sem sentir, sem entender o sentido daquilo que nos é proposto e também como os nossos textos escapolem muitas vezes à leitura, através de aparatos teóricos que vazam, que não dão conta das nossas experiências, dos nossos modos de estar no mundo (EVARISTO, 2021).

O convite feito pela autora para criarmos aparatos teóricos para pensar os nossos textos, nossas produções, nossas escritas, nossa realidade, nossas ações e nossas pesquisas não se restringem ao campo literário, mas é um chamamento a diferentes áreas de conhecimento que conjuguem esses aparatos teóricos com as nossas vivências. Embora Conceição Evaristo tenha cunhado o termo escrevivência a partir dos seus estudos no campo acadêmico (em decorrência do Mestrado, em 1995), a autora revela que não havia a intenção de formular um conceito, mas “um jogo de palavras: escrever, viver, se ver, escrever vivendo, escrever se vendo”²⁷, que mais tarde se tornou

²⁶ Palestra proferida por Conceição Evaristo na Aula Magna do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense/UFF, no dia 30 de abril de 2021.

²⁷ Entrevista à reportagem do Brasil de Fato, durante o 2º Festival Internacional da Utopia, em Maricá (RJ), no dia 25 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-garante-que-sua-historia-e-uma-excecao-regra-em-um-pais-marcado-pelo-racismo-estrutural/> Acessado em: 12/07/2022.

escrevivência, ganhando espaço não só na literatura ficcional, como também em diferentes estudos nos campos das ciências humanas e sociais.

Em uma entrevista realizada pelos pesquisadores Esdras Soares e Tereza Ruiz (2017)²⁸, a autora diz:

Eu já tinha experimentado esse “escrever” na tese que depois se transformou em “escrevivência”. Mas quando comecei a trabalhar com esses termos, eu não tinha intenção nenhuma de criar um conceito. O primeiro professor-pesquisador, que me colocou numa saia justa, foi o Eduardo de Assis Duarte, da UFMG, porque ele falou: “Ah, você criou um conceito”. E aí as pessoas começaram a me perguntar: “Que conceito é esse?”. Na verdade, se eu realmente criei um conceito, eu ainda fico até “metidinha”, me sentindo como criadora de conceito. Mas esse termo, ou essa opção por denominar o meu texto por uma “escrevivência”, não é só minha, nós podemos pensar no texto de outras mulheres, e até de outros autores, cada um traça a sua “escrevivência”. Mas no meu caso, particularmente, a imagem na qual essa palavra está fundamentada traz um processo histórico, ela nasce propositalmente querendo borrar a imagem das africanas escravizadas e suas descendentes que tinham de contar história para os da casa grande. Eu poderia pensar numa autoria negra que borra essa imagem, porque essas mulheres tinham de contar história justamente para adormecer os nenês da casa grande, elas nunca podiam contar sua própria história. Elas não podiam falar para o bebê: “Ah, seu pai me escraviza, e eu estou aqui por ser obrigada a contar essa história para você”. Ela tinha que inventar outras histórias para apaziguar os bebês e colaborar com a paz da casa grande. (EVARISTO, 2017a, s. p.).

Embora se atribua a cunhagem do termo à Conceição Evaristo, a própria autora nos revela que esse conceito tem sua origem/fundamento na vivência de mulheres negras no processo histórico de colonização, onde seus corpos e falas eram cerceados, cuja narrativa da mulher negra era destinada a adormecer os da casa grande, num exercício obrigatório da escravização. Assim, romper com essa imagem do passado colonial está, sobretudo, no esforço para que esse processo de escravização tenha sua imagem borrada, e as mulheres negras tenham liberdade para contar suas histórias. Histórias

²⁸ Entrevista realizada pelos pesquisadores Esdras Soares e Tereza Ruiz, intitulada: “Nasci rodeada de palavra”, publicada em 09 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevista/s/artigo/2402/nasci-rodeada-de-palavra> Acesso em: 2 julho 2022.

marcadas por categorias interseccionais, por diferentes marcas identitárias que atravessam e constituem o corpo feminino negro. Ao falarmos, portanto, da mulher negra, no contexto brasileiro, estamos falando de mulheres cujos corpos trazem, em si, marcas histórias políticas, de raça, de classe, territoriais, de gênero, de idade, entre tantas outras.

Assim, a escrevivência fala desse corpo múltiplo, entramado entre tantas presenças. Por isso mesmo, a autora de tal conceito, Conceição Evaristo, é coerente na defesa de que a escrevivência não é de sua propriedade, tampouco, exclusividade da literatura ficcional, mas aberta a escritores, pesquisadores e intelectuais que queiram nomear suas produções de escrevivência, atentos às marcas que as distintas interseccionalidades têm deixado nos corpos femininos negros.

Em uma conversa com Conceição Evaristo na aula da disciplina “Práticas Psis e oralidades, escrevivências com Conceição Evaristo”, ministrada pelas professoras doutoras Luiza de Rodrigues de Oliveira (UFF) e Jonê Carla Baião (Colégio de Aplicação da UERJ), quando questionada a respeito da originalidade da escrevivência, a apropriação e a ressignificação do termo pela branquidade, a autora afirma:

Este conceito está sendo criado à medida que ele é apropriado. Então tem muita gente que vai apropriar de uma maneira totalmente equivocada. Mas a ideia está lançada. Eu não tenho controle sobre isso. Eu não tenho controle algum. Então vão surgir compreensões absurdas. Agora, o que que nós podemos fazer diante disso? Seria continuarmos aprofundando através de nossas perspectivas. Eu acho assim: que quanto mais você lê autoras negras, quanto mais você lê teóricas afro-americanas, teóricas diaspóricas, você vai ter esse entendimento (EVARISTO, 2022).

Conceição Evaristo (2022), ao afirmar que a escrevivência é conceito que vem sendo gestado na medida em que as pessoas se apropriam da ideia, também alerta ao fato de que a falta de controle sobre um conceito em aberto corre o risco de ser apropriado de maneira equivocada, como por exemplo, confundir a escrevivência com a escrita de si, com a ficção de si ou com a ego-escrita, pois, segundo a autora, nestas abordagens as escritas em primeira pessoa se esgotam no sujeito, “que é um sujeito individualizado contando as

suas tormentas ou contando seus sucessos, mas é um sujeito individualizado” (s.p) que, mesmo quando passa por outros/as sujeitos/as, ele/a ainda passa na intenção de contar a sua própria história. Por sua vez, o/a sujeito/a da escrevivência é o/a sujeito/a que, mesmo quando conta sua própria história, ela também fala da história do coletivo.

A princípio, pode parecer inóspito: falar da própria história para falar da história coletiva. No entanto, desde cosmogonias e epistemologias ancestrais pulsantes em nossa América Latina (GONZÁLEZ, 2011), o próprio, o individual não existe sem o coletivo, os diferentes sujeitos performam uma constelação.

A autora nos fornece um importante caminho para o enfrentamento das “compreensões absurdas”, no que tange à escrevivência, que é nos aprofundarmos cada vez mais nas perspectivas de autoras negras e suas agências. Embora não haja regras no que diz respeito ao conceito, tampouco é desejo desta tese delimitar ou controlar o que pode ou não ser escrevivência. A autora reafirma que há um caráter inegociável da escrevivência, que é pensar a perspectiva histórica e a arqueologia que a acompanha, ou seja, a história vivida por afro-brasileiros, especialmente centrada na história das mulheres negras e suas vivências (EVARISTO, 2022).

Assim, escrevivência tem a ver com a história de luta, resistência, indignação, dor, conquista e transformação de um povo, o povo negro. Cada escrevivência é singular e carrega oceanos de histórias, aquilomba experiências, (re)aproxima trajetórias, afirma a posição feminina com lugar de criação, de voz, de presença, de existência no mundo. Tal como Evaristo, Beatriz Nascimento foi uma intelectual que defendeu ativamente o protagonismo das pessoas negras, fazendo duras críticas ao modo pelo qual a história do/a negro/a brasileiro/a foi sendo conduzida: de forma fragmentada, simplista, mistificada e reduzida a uma ciência puramente constatadora, ignorando os aspectos raciais em detrimento aos aspectos socioeconômicos. Para a autora:

Não se pode incorrer na perpetuação de mistificações, de estereótipos que remontam às origens da vida histórica de um povo que foi arrancado de seu habitat, escravizado e

violentado na sua história real. (NASCIMENTO, 1974/2021, p. 39).

O convite de Beatriz Nascimento (1974/2021) cruza com a escrevivência, na medida em que nos faz um chamamento para que a história da população negra seja escrita por “dentro de uma História do Brasil ainda a ser feita” (p. 45). Trata-se de estudar sobre o/a negro/a e o que está vivendo, a história vivida. Nas palavras da autora: “somos a História Viva do preto e não números”.

Tanto Conceição Evaristo quanto Beatriz Nascimento me inspiram a perseguir, nesta pesquisa, uma escrita comprometida com a vida, com situações reais, que podem ser da minha história particular, como podem ser da minha história coletiva, mas, sobretudo, uma escrita marcada pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira; uma condição que não se dá sozinha, mas numa rede complexa de sentidos que atravessam e compõem singularmente meu corpo, no contexto de uma sociedade marcada pelo patriarcado, qual seja: branco, hétero e ouvinte. Escrever, portanto, nesta pesquisa, é inscrever com as marcas que pulsam em meu corpo e em muitos corpos como o meu, negros e femininos no mundo, tão carregados de histórias de opressão, de luta e de resistência.

1.3.2 – O que a escrevivência me ensina como professora pesquisadora negra?

Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo (EVARISTO, 2020).

A epígrafe que abre esse subcapítulo fala de Maria Nova, personagem criada por Conceição Evaristo, em sua obra *Becos da Memória*. Ao falar de Maria Nova, também fala a cada uma de nós, mulheres negras que veem na escrita (seja ela gráfica ou não) o desejo de narrar, de erguer nossa voz, de romper os silêncios e libertar as palavras sufocadas na garganta e na mente,

para escrever as nossas histórias e dos/as nossos/as iguais.

Tenho aprendido, com Evaristo, que investigar desde a escuta - **gozo da escuta** – implica ter prazer no tempo que, antes perdido, se faz ganho, a cada vez que estudantes negros/as surdos/as narram suas vivências, suas experiências, suas inquietações, suas dores e alegrias. Trata-se de escutar com o corpo inteiro, observando os gestos, as sinalizações na relação ali tecida no *tempoespaço*, buscando compreender as nossas cosmologias... Que é preciso suspender o *Chronos*, cultivando a atenção da escuta, estar disponível, abrir-se à descoberta, ao imprevisto, surpreender-se com caminhos e histórias antes não imaginadas... É olhar mais devagar, escutar com calma os detalhes, interromper o juízo, as explicações, as opiniões e fazer silêncio para escutar lá do fundo da **memória** de quem narra (EVARISTO, 2017b).

Longe de atribuir um sentido psicanalítico freudiano de acesso ao inconsciente e ao ego daqueles/as que narram, a memória, nesta perspectiva, está implicada com a restituição de histórias ancestrais socialmente invisibilizadas. Trata-se também de um enfrentamento a uma consciência, predominantemente, branca e opressora que busca excluir e impor uma dada verdade, tal como afirma Lélia Gonzalez:

Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. (GONZALEZ, 1984/ 2020, p. 78-79).

Contudo, a agência negra tem buscado, por meio da memória ancestral, se apropriar de outros repertórios epistemológicos, textuais, históricos, sensoriais, orgânicos, e conceituais africanos como possibilidade de restitui-la “dos muitos hiatos, vazios e rupturas forjados pelas abissais diásporas” (MARTINS, 2021, p. 213). Busca-se resgatar a experiência acumulada e vivida pelo ancestre como fonte de conhecimento e força vital.

Uma memória ancestral, que foi transportada da África às Américas, como lembra Leda Maria Martins (2021), traz consigo práticas corporificadas

nas falas, nos textos orais, nas linguagens, nos gestos, nos movimentos, nos objetos, na música, na dança, nos materiais intelectuais e espirituais, o olhar e as vozes dos antepassados que asseguram a existência e a própria produção da memória. Para a autora:

Todo traço de memória, seja escrito como letra, como voz, gesto, corpo, grafa-se na constituição dos sujeitos como repertórios de conhecimento, como inscrição, grafias alternadas do conhecimento. (MARTINS, 2021, p. 212).

Assim como Lélia Gonzalez e Leda Maria Martins, Conceição Evaristo destaca a importância da memória no resgate da força ancestral que compõe as vivências das pessoas negras. Seja nas memórias individuais ou coletivas, elas se projetam no passado, no presente e preparam o futuro dos/as sujeitos/as negros/as. Um compromisso com a acolhida do outro e de sua voz, sua história, sua palavra... Essa memória ancestral que nos dá forças para a luta e a resistência aos sistemas de dominação racial, sexista, classista, tal como revela a poesia “Vozes- mulheres”, de Conceição Evaristo:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

A escrevivência também me ensinou a ter um compromisso **ancestral** com a agência negra. E a compreender a ancestralidade não apenas conferida por uma descendência biológica, cujo material genético nos cria vínculos de parentesco ou aos antepassados, “mas sobretudo, o atravessamento de toda a história na formação dos sujeitos” (FLOR DO NASCIMENTO, 2018, p. 591), que abarca a história da comunidade, na energia vital geracional, nas produções de conhecimentos e nas práticas culturais. Mas, pensar a ancestralidade como um princípio suleador da pesquisa é uma forma de restituir às pessoas negras que nos antecederam a dignidade tantas vezes negada e silenciada pela branquitude, assim como reparar tudo aquilo que nos foi roubado desde o processo de escravização: especialmente nossas autorias, nossas criações, nossas tecnologias, nossas identidades.

Não se trata, portanto, de uma ancestralidade (como muitos pensam ser) como uma outra esfera de vida cósmica, sobrenatural. Também é! Mas é a dimensão das vivências e das experiências dos/as nossos/as ancestrais negros/as, daquilo que já se encontra dentro e não fora de nós, é aquilo que nos foi deixado como herança: as histórias, as experiências, os conhecimentos, a força vital dos nossos ancestres que ainda reverberam em nossas vidas.

Nas palavras de Leda Martins (2021), “o ancestral é o acúmulo de conhecimento que abrange toda existência em seu entorno, inclusive a natureza, da qual se faz parte e da qual se nutre” (p. 205). Somos continuidade do ventre das nossas bisavós, avós, mãe, filha... Na cosmopercepção africana, “o passado torna-se nossa fonte de inspiração, o presente uma arena de

respiração e o futuro nossa aspiração”. (THIONG’O *apud* MARTINS, 2021, p. 206-207).

Neste sentido, o tempo não se limita a uma direção linear que projeta um fim, como aprendemos com a ciência eurocêntrica, mas se trata de **temporalidades** da vida, tempos múltiplos e simultâneos prenes de passado, presente e futuro ou, como diz Evaristo (2017b), que mistura o “antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser” (p. 110). Portanto, é um tempo espiralar (MARTINS, 2021) em que tudo vai e volta, em que não prevalece o mesmo ou a mesmidade, mas a instalação de conhecimentos que se acumulam e se refaz no tempo ancestral.

Assim, ao trazer as experiências vividas por mim e pelos/as estudantes negros/as surdos/as com quem compartilho a vida-trabalho, também trago nossos elos afetivos, nossos espaços de pertença, de vivência, de nascença numa **geografia afetiva** (EVARISTO, 2020), onde narramos experiências individuais e coletivas inscritas em nossos corpos-vida: o Instituto, a cidade, as comunidades são espaços afetivos e memorialísticos, os quais encontram nossa escrevivência.

A escrevivência exige de nós compreender que a história afrobrasileira é fortemente marcada pela **subjetivação negra** no contexto de uma sociedade altamente racista, opressora e eurocêntrica, a qual busca negar, apagar, desumanizar a história da população negra, ceifada em oposição à construção de imagem de um sujeito supostamente universal, centrado nele mesmo (HALL, 1992/2020): o branco, visto como norma e normalidade, configurando, portanto, as características humanas na condição de homem branco, ouvinte, cis e heterossexual. Essa marca colonial tem sido responsável, historicamente, em nosso país, por produzir a subjugação da população negra e a internalização desta construção, que vem nos adoecendo de forma psíquica, por meio do racismo antinegro e também de outras formas de opressão.

Os estudos sobre a escrevivência, assim como o mergulho no pensamento feminista negro, despontam como um caminho político epistemometodológico necessário à subversão desse selo colonial. Trata-se de uma aposta em nossa formação subjetiva, capaz de funcionalizar a vida da população negra de uma outra forma, na qual afirmamos nossos

conhecimentos, nossas histórias, nossas identidades, nossas corporeidades, nossas memórias, nossas ancestralidades, nossa oralidade, nossas escrituras.

II. INTERSECCIONALIDADE: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO?

Assim como a escritura, tão bem formulada por Conceição Evaristo, nesta pesquisa, uma epistemologia muito cara que tenho perseguido é a interseccionalidade, por entender que ela pode ser uma ferramenta de análise importante para pensar a construção de conhecimentos, articulada às experiências de vida de estudantes negros/as surdos/as diante dos sistemas de opressões que atravessam seus corpos.

Embora o sistema escravista tenha sido legalmente abolido, a população negra no Brasil não conquistou a sua plena autonomia e emancipação. A escravização deu lugar a outros sistemas de dominação racial, seja por sua *dimensão ideológica*, que é a forma pela qual se naturaliza as violências de variadas ordens, praticadas pela ideologia dominante; pela *dimensão política*, suprimindo das pessoas negras direitos e privilégios; e pela *dimensão econômica*, com a exploração econômica do trabalho contribuindo para a manutenção das dinâmicas do capitalismo.

A fim de entender melhor a interseccionalidade, tenho buscado, nas produções de Patrícia Hill Collins (2015; 2021), compreender como os sistemas de opressão se conectam e se constroem mutuamente, produzindo as desigualdades sociais na vida dos/as sujeitos/as. Com ela, tenho aprendido que a ideia de interseccionalidade está em constante processo de construção.

Em uma palestra proferida por Patrícia Hill Collins, na 39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências, no dia 24 de outubro 2019, na Universidade Federal Fluminense/UFF, intitulada: *Interseccionalidade e Educação: desafios teóricos e metodológicos*, a intelectual dizia que “na educação, há muitas interseccionalidades a serem descobertas”. A afirmação de Collins tem me provocado há algum tempo, embora nunca tivesse me debruçado sobre esse

tema. Nesse dia, algo ressoou nos pensamentos, causando-me algumas inquietações... Fui seduzida por suas palavras; algo em mim foi acionado por seu convite, meu corpo ressoou!

Dizia Collins que a interseccionalidade é de uma ferramenta analítica que nos ajuda a entender as diferentes formas pelas quais raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, idade, religião e outras categorias operam, não de maneira singular e unitária, mas interconectada, atuando mutuamente para perpetuar o sistema de opressão na vida das pessoas.

Apesar desses sistemas serem frequentemente invisibilizados, eles estão organizados nas instituições sociais e afetam diretamente nossas vidas. Embora fosse compreensível, para mim, as diferentes formas de opressão existentes que atuam para a manutenção das desigualdades sociais, tem sido através da apreensão da interseccionalidade como ferramenta analítica capaz de agregar diferentes sistemas de opressão interconectados que pude entender como vem sendo produzida as múltiplas desigualdades existentes.

Essa compreensão tem me reportado a diferentes experiências vividas por mim (e não somente!), na qualidade de professora na educação de estudantes surdos/as...

Todo ano, ao final de cada bimestre, realizamos um relatório sobre as turmas com quem compartilhamos o trabalho pedagógico. No relatório, há algumas perguntas que necessitam ser respondidas. Com frequência, avaliava os/as estudantes surdos/as sobre o aspecto comportamental e de apropriação linguística (seja da língua de sinais ou da língua portuguesa), invisibilizando, nestes corpos surdos, a perspectiva interseccional que, para além da surdez, é atravessada pelas categorias de raça, gênero, classe social, nível de escolarização, trabalho, idade, família etc. como fatores que atuam na afirmação da subjetividade, ao mesmo tempo em que localizam os sujeitos nas instituições sociais. Não foram poucas as vezes em que anotei, no relatório, que determinado/a estudante chegava atrasado/a todos os dias, esquecia o material escolar ou dormia na sala de aula, apesar de alertar o/a estudante sobre esse comportamento, e saber de forma precária os reais motivos desses acontecimentos. A situação-problema era tratada sob um aspecto particular e não coletivo, de modo a enfraquecer qualquer processo avaliativo que fosse capaz de compreender a complexidade da vida do/a estudante diante dos

sistemas de opressão, além de criar ações integradas para que o/a mesmo/a pudesse usufruir do seu direito à educação e à justiça social.

Recupero, aqui, uma narrativa de um professor parceiro de trabalho, atuante também no Ensino Fundamental Noturno do INES. Ao nos encontramos para planejar uma atividade com os/as estudantes e conversar acerca de questões que atravessam a pesquisa e a sala de aula, comentei sobre minha reflexão a respeito do modo como preenchíamos, há muito, os relatórios avaliativos dos estudantes. A conversa foi bastante instigadora, e o professor fez a seguinte narrativa:

Eu concordo totalmente com você. Não nos damos conta dos atravessamentos das histórias e condições de vida e existência de nossos alunos. Não percebemos, muitas vezes, tantas dimensões que existe em cada um. Lembro de uma aluna, em especial. Ela sempre chegava tarde! Atrasada, muito atrasada, faltava bastante e, quando ia, era sempre sem a atividade realizada... Dormia na aula, não participava muito. Sempre levei isso em consideração na avaliação, porque tinha uma visão dela como descompromissada e desinteressada.

Um dia, precisei ir ao Shopping Nova América, em Del Castilho, para pegar uma encomenda. Era de tarde, finalzinho; nesse dia não atuava à noite no INES. Quando estava na passarela que sai do metrô e dá acesso ao shopping, avisto esta aluna saindo correndo pela porta de vidro, com roupa de uma rede de lojas de fast food famosa. Nos vimos. Conversamos. Ela contou que saía correndo para a escola, mas nunca dava tempo de chegar na hora. Naquele dia demorou para sair, nem deu tempo de trocar de roupa. Só trocava quando chegasse ao INES.

Fiquei mexido! Foi um soco no estômago e uma conexão abrupta com a realidade. Nossos alunos são jovens e adultos trabalhadores, chegam à escola depois de jornadas de trabalho exaustivas, muitas vezes cheias de cenas de ouvintismo ou mesmo outros preconceitos. Tua reflexão sobre os relatórios tem muito sentido para mim. (CONVERSA DE PESQUISA, 15/11/2021).

O não olhar os/as estudantes surdos/as em sua complexidade, o invisibilizar as experiências vividas por eles/as, a produção de uma visão monolítica sobre o processo educativo são processos que me inquietam e incomodam; essa percepção tem me levado a refletir sobre a construção de minha própria subjetividade, como o meu não conhecimento e também as opressões que vivi/vivo também moldaram a minha experiência. Hoje,

buscando compreender melhor a ideia de interseccionalidade, procuro firmar um compromisso maior com/na educação, ao assumir uma responsabilidade crítica, ética e estética: *avaliar as formas pelas quais estou tornando a vida dos estudantes mais fácil ou mais difícil*²⁹.

Olhar a interseccionalidade tanto no campo da educação quanto no da psicologia tem me ajudado a refletir que a construção da identidade não está destituída da complexidade constitutiva do mundo em suas diferenças. Com isso, tenho buscado compreender como, historicamente, essas diferenças vêm sendo produzidas desde a colonização, a fim de que possa atuar no confronto dessas formas de opressão.

Lembro que, na referida palestra apresentada por Patrícia Hill Collins, uma professora que assistia perguntou como trabalhar a interseccionalidade na Educação Básica. A pergunta inquietante fazia a plateia repleta de professoras/es esperarem ávidos pela resposta... a qual, de acordo com a intelectual, seria darmos pequenas respostas cotidianas. Embora essa resposta não fosse animadora, segundo Collins, era preciso salvar uma criança por vez e pequenos grupos. Para ela, a interseccionalidade não te conta como construir o mundo, mas te dá ferramentas para entender o mundo em que você vive, intervir nele e fazer a diferença.

Se, por um lado, Patricia Hill Collins afirma que a interseccionalidade é um conceito em construção; por outro, seus usos e apropriações muitas vezes são usados de modo generalizado, ao ponto de esvaziar o conteúdo transformador que tem desde sua origem. Nesse sentido, é preciso recuperar o seu lugar genealógico.

A interseccionalidade nasce dos movimentos negros, dialogando com as necessidades das mulheres negras, chicanas e de cor³⁰ dos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70. Segundo Collins e Bilge (2021, p. 17), cada movimento social “privilegiava uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero

²⁹ Entrevista realizada pelo Laboratório Aberto de Interatividade com a socióloga Patricia Hill Collins na UFSCar (Campus Sorocaba), no dia 31 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hs9gQ8AmEYI> Acessado em: 08/03/2022.

³⁰ Segundo Collins e Bilge (2021), são consideradas pessoas de cor (person of color), nos Estados Unidos, qualquer pessoa racializada, incluindo, por exemplo, indígenas. As autoras ressaltam que não há nesta expressão uma conotação pejorativa.

no movimento feminista; classe no movimento sindical”. Esses movimentos falavam em nome de uma universalidade, cuja história de vida de mulheres negras, trabalhadoras, lésbicas e de outras nacionalidades dificilmente eram incluídas nesta luta homogênea para o enfrentamento das desigualdades sociais e das discriminações que elas sofriam.

Por serem relegadas as suas necessidades dentro dos movimentos sociais, as mulheres negras se organizaram para lutar por direitos e enfrentar as múltiplas experiências de opressões, a partir de uma forma que não elevasse nenhuma categoria de análise e ação acima das outras. Era preciso enfrentar os problemas de modo interseccional, de modo a compreender como essas categorias têm implicações para a manutenção das desigualdades sociais. Essas mulheres, que eram simultaneamente negras, trabalhadoras, feministas, muitas vezes lésbicas, perceberam que as opressões que incidiam sobre suas vidas não eram capturadas dentro dos movimentos sociais, porque nenhum movimento por si só, naquele momento, tratava com totalidade as discriminações que essas mulheres enfrentavam, pois esses movimentos tinham seu foco em uma única lente, deixando pouco espaço para abordar temas mais complexos.

Em resposta a essa subordinação das categorias dentro de cada movimento, o pensamento interseccional surge como uma ferramenta analítica em resposta à invisibilidade de raça, gênero, idade, classe, sexualidade... Essa concepção reafirma a impossibilidade de análise dos sistemas de opressão a partir de um tipo fundamental, na medida em que a opressão trabalha em conjunto para produzir injustiça social.

Embora o termo interseccionalidade não tenha sido cunhado nos movimentos das mulheres negras, era usado “como ferramenta analítica para resolver problemas que elas próprias ou gente próximas a elas têm de enfrentar” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 16). Muito antes da interseccionalidade ser nomeada enquanto um conceito na academia, já existia uma práxis política, uma forma de entender o mundo e de solucionar os problemas sociais que mobilizavam as categorias de raça, gênero, sexualidade, classe de forma mutuamente conectadas e imbricadas por ativistas, mulheres, não somente negras, como também chicanas e de cor. Essas ativistas empregavam a ideia

de interseccionalidade para demonstrar como elas são simultaneamente localizadas dentro de um sistema de dominação.

Embora a trajetória da interseccionalidade seja anterior à organização acadêmica, no que diz respeito à cunhagem do termo, sua origem a partir do ativismo de mulheres negras vem sendo esvaziada e invisibilizada ao longo do tempo. O termo interseccionalidade surgiu na academia, sendo cunhado pela jurista negra norte-americana Kimberle Crenshaw, em 1991, a partir do seu artigo “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color” (Mapeando as margens: interseccionalidade, política identitária e violência contra as mulheres de cor”) e passou a ser amplamente usado. Embora, segundo Collins (2021), o artigo faça uma análise bem argumentada e conexões importantes entre as ideias centrais de organização comunitária, política de identidade, política de coalizão, opressões interligadas e justiça social, ao creditar a nomeação do termo a Kimberle Crenshaw se realiza “uma estratégia retórica de mencionar uma mulher afroamericana como a antepassada da interseccionalidade, fomenta um ritual coletivo que legitima essa história de origem particular” (COLLINS, 2015, p.10), dando a impressão de que a interseccionalidade só nasce a partir da sua nomeação, apagando o histórico de lutas das mulheres negras como ponto de origem.

Até que ponto esse *modus operandi*, melhor dizendo, esse modo de invisibilizar a potência do coletivo por meio da ideia de uma autoria individual não coaduna com o paradigma eurocêntrico, capitalista e branco? No caso das pessoas negras, a branquitude faz do seu reconhecimento um dispositivo de negação da comunidade, através da individualização do feito. Segundo Collins (2021, p. 115):

Aparentemente, a interseccionalidade não existia até ser descoberta por membros da academia, nomeada e legitimada por eles. Por meio da amnésia institucional que reescreve a história, categorias inteiras de pessoas que foram essenciais para o início da interseccionalidade foram apagadas do cânone interseccional.

É importante enegrecer³¹ que a interseccionalidade pode ser compreendida como algo que vem de fora para dentro da academia, tanto por

³¹ Inspirada por Renato Noguera (2012) utilizo o verbo “enegrecer” como sinônimo de “elucidar” e em oposição ao verbo “esclarecer” que hegemonicamente vem sendo usado na

ser parte da práxis de diversos movimentos sociais existentes nas décadas anteriores à cunhagem do termo, assim como pela resistência das ativistas estadunidenses, que fez com que algumas instituições buscassem responder às críticas de exclusão feita por esses movimentos recrutando (voluntariamente ou por ordem judicial) pessoas de grupos que antes eram excluídas desses espaços (COLLINS; BILGE, 2021).

Deste modo, a interseccionalidade conecta esses dois lados da produção de conhecimento, tanto a produção intelectual de pessoas que são de grupos subordinados fora e dentro da academia, como, ao mesmo tempo, os conhecimentos que estão dentro dessas instituições. Daí a importância da interseccionalidade como uma forma de legitimação de saberes, historicamente subjugados e colocados como saberes não importante à resistência de mulheres negras.

Muitas afro-americanas, latinas, asiático-americanas, indígenas, mulheres brancas pobres e da classe trabalhadora que se engajaram no ativismo social viram-se nas mesmas instituições que antes as excluía. Durante as décadas de 1980 e 1990, indivíduos de grupos antes excluídos ingressaram em faculdades e universidades como pós-graduandos, instrutores, professores assistentes, funcionários e administradores. Muitas mulheres desses grupos historicamente excluídos permaneceram fora das instituições sociais, demonstrando a necessidade de projetos de justiça social à parte do mundo acadêmico. (...) Mulheres de cor e simpatizantes levaram para o mundo acadêmico ideias como multiplicidade de opressões, a importância das políticas identitárias e o significado da transformação estrutural que moldou seus entendimentos sobre a incorporação institucional. (...) Se os movimentos sociais não tivessem lutado pela inclusão das mulheres e das pessoas de cor em faculdades e universidades, é improvável que as concepções de interseccionalidade introduzidas por agentes de movimentos sociais surgissem na academia. Alice Walker, Angela Davis, Nikki Giovanni, Barbara Smith e outras figuras importantes do feminismo e da interseccionalidade negra tinham experiência com movimentos sociais. O acesso a cargos acadêmicos permitiu que as mulheres afro-americanas levassem diretamente para a academia ideias da política feminista negra por meio de vários projetos de feminismo negro, estudos de

literatura acadêmica (mas não só nela!) como conotação para entender que quanto mais claro (mais branco!) melhor e mais legítimo será o discurso.

raça/classe/gênero, estudos étnicos e estudos chicanos. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 105-106).

Deste modo, a forma como as ativistas e intelectuais negras conseguiram traduzir esse conceito da interseccionalidade para o interior da academia cria um campo de estudo onde essas mulheres podem legitimar seus próprios conhecimentos.

A legitimação da interseccionalidade, tendo como ponto de origem o ambiente acadêmico, identificando Kimberle Crenshaw como fundadora, é uma interpretação equivocada que refuta a práxis teórica e política de mulheres negras, pois, antes mesmo da publicação dos estudos de Crenshaw, muitas ativistas negras já utilizavam a intersecção como ferramenta de análise para melhor compreender os sistemas de opressão. Em 1981, Angela Davis, filósofa, ativista negra, norte americana e ex-integrante do Partido Panteras Negras, lança seu livro *Woman, Race and Class* (Mulheres, raça e classe), no qual discute as relações de opressão gênero, raça e classe, demonstrando que a experiência de vida de mulheres negras não pode ser analisada de forma segmentada, mas de modo interconectado e mutuamente construídos.

Outra intelectual que trouxe contribuições importantes ao pensamento interseccional foi Audre Lorde, ativista negra estadunidense que, em 1984, publica o livro *Sister Outsider* (Irmã Outsider), uma obra que discute raça, sexualidade, identidade e gênero, eixos que, imbricados, oferecem aos seus leitores ferramentas analíticas para o combate às diferentes formas de opressão.

Em 1987, Glória Anzaldúa, ativista de origem mexicana, escreve um livro chamado *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*, onde, através da sua experiência enquanto mulher chicana e latina, utiliza as categorias de raça, gênero, sexualidade e status de cidadania para denunciar as opressões sofridas pelas mulheres latinas e chicanas.

No Brasil, diversas intelectuais construíram estudos a partir da perspectiva interseccional. Lélia Gonzalez foi uma delas: filósofa, geógrafa e historiadora, participante ativa do Movimento Negro Unificado. Lélia Gonzalez, na obra *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, publicada em 1984, discute a intersecção entre raça, gênero e classe a partir de um olhar complexo aos lugares reservados às mulheres negras e ameríndias em nosso continente.

É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afro-latinoamericano. (GONZALEZ, 1988/2020, p. 145-146).

Um ano antes de Lélia Gonzalez, em 1983, a intelectual Neusa Santos de Souza publica a obra *Tornar-se Negro – as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Nela, a autora aborda o processo de entender-se negra no Brasil, trazendo uma discussão interseccional no que tange aos eixos interconectados entre raça, classe e gênero:

Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante. (SOUZA, 1983/2021 p. 48-49).

Para a autora, a busca dos/as negros/as pelo status de humanidade dependia de se livrar da concepção tradicionalista que o/a definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso/a. Não havendo uma concepção positiva de si mesmo/a, os/as negros/as tomaram o ideal “branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social.” (SOUZA, 1983/2021 p. 47).

Beatriz Nascimento foi outra importante intelectual brasileira que debruçou seus estudos acerca dos quilombos e do racismo em nossa sociedade. Assim como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento teve sua participação no Movimento Negro Unificado, além da sua forte contribuição na formação do Grupo de Trabalho André Rebouças, na Universidade Federal

Fluminense (UFF). Em suas obras, é possível identificar as categorias de raça, classe, gênero e território interligadas por sistemas de opressão. Para ela, estruturas de poder trabalham para perpetuar as posições sociais atribuídas à mulher negra desde o processo de colonização. Segundo a autora, em seu artigo “A mulher negra no mercado de trabalho” publicado em 1976³²:

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais as estruturas de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não muda muito. (...) Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupavam na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados. (NASCIMENTO, 1976/2021, p. 58).

Trazer à luz o pensamento dessas mulheres negras é um exercício contra o apagamento de suas histórias e de seu legado dentro ou fora da academia. A invisibilidade dessas trajetórias nos faz compreender como vem sendo produzida a imagem excludente das mulheres negras como intelectuais:

A exclusão histórica de mulheres negras do espaço acadêmico, seja a partir da não contratação dessas pessoas como professoras, seja a partir da negativa de bolsas de incentivo à pesquisa para pesquisadoras negras, seja através da não menção dos estudos desenvolvidos por mulheres negras nas ementas de disciplinas ou nas leituras obrigatórias de processos seletivos que ocorrem no âmbito da educação, contribui para a consolidação de um imaginário popular que não considera as mulheres negras enquanto produtoras de saberes. (BUENO, 2020, p. 61).

Embora as intelectuais negras citadas e tantas outras não venham sendo consideradas e reconhecidas enquanto pioneiras nos estudos interseccionais, foram elas as responsáveis por interpelar coletivamente o feminismo branco (de classe média), reivindicando que categorias como raça, gênero e classe fizessem parte das pautas em favor das mulheres negras trabalhadoras.

³² Publicado originalmente em: Jornal Última Hora, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1976.

2.1 – Pesquisas em Interface: Raça, Surdez e Gênero

O interesse por buscar fazer um estado da arte cresceu à medida em que acessei diferentes pesquisas acadêmicas no campo da Surdez e constatei, não com surpresa, a escassez de estudos que interseccionem raça, surdez e gênero. Tenho compreendido o quanto a categoria raça tem sido um sistema, muitas vezes, invisibilizado nas experiências cotidianas dos/as estudantes surdos/as, em um país cuja maioria da população é negra e ocupa os bancos das escolas públicas, sendo os/a estudantes surdos/as, em quantidade expressiva, negros/as. Nesse contexto, a racialização jamais poderia passar despercebida. Os corpos surdos afetam e são afetados por suas múltiplas dimensões: são negros, femininos, masculinos, LGBTQI+, idosos... como nos indica uma leitura interseccional do contexto de jovens e adultos surdos.

Apesar dos avanços nas pesquisas no campo da surdez, as quais, em sua grande maioria, retiram o olhar patológico, terapêutico e normatizador sobre os/as surdos/as, ainda precisamos ampliar as teorias sobre a identidade e cultura surda, indo ao encontro de perspectivas interseccionais que se desafiem a pensar as relações de raça, gênero, território, classe, orientação sexual e tantas outras interseccionalidades que, segundo Patrícia Hill Collins (2019)³³, ainda precisam ser descobertas, especialmente no interior das escolas.

É importante salientar que a escolha por assumir uma pesquisa de caráter interseccional é coletiva, pois é fruto de diversas interpelações que tive ao compartilhar os rumos desta ação investigativa com companheiros/as do Grupo de Pesquisa LALIDH Oralidades, os quais, durante as nossas conversas, indagavam como raça, surdez e gênero são sistemas frequentemente invisibilizados, mas estão interligados por sistemas de opressão. A partir desse pensamento, busquei fazer o levantamento de pesquisas que façam essa intersecção. Para isso, utilizo diferentes fontes de coleta de dados e, por esse motivo, utilizo também diferentes marcadores de

³³ Palestra proferida por Patrícia Hill Collins, na 39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências, do dia 24 de outubro 2019, na Universidade Federal Fluminense/UFF, em Sessão Especial intitulada: Interseccionalidade e Educação: desafios teóricos e metodológicos.

tempo e categorias de busca, que sustentam esta investigação.

Primeiramente, elegi a **Revista Espaço**, publicada semestralmente pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. O periódico teve sua origem em 1990 e, hoje, faz suas publicações de forma online e impressa, sendo distribuída nacionalmente para bibliotecas, escolas e centros formativos, focando nas discussões na área da surdez e/ou afins, desde que dialoguem com ela.

A Revista Espaço está na sua 54^a edição. Todas as publicações estão disponíveis em sua plataforma online. Ao analisar o acervo da Revista Espaço, busquei artigos, resenhas e dossiês que tratassem da temática da educação de surdos, raça ou racismo e gênero. Contudo, não foi possível encontrar nenhuma publicação acerca dessa temática interseccional. Ainda assim, foram encontrados três artigos que tratavam do tema de política e cotas raciais nas universidades públicas. São eles:

Tabela 1: Quadro com levantamento dos artigos do da Revista Espaço

TÍTULO	AUTORES	EDIÇÃO	ANO
A política de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras: éticas das cotas no olhar dos cotistas	Ana Paula Bastos Arbache	Nº25/26	2006
O <i>Outro</i> das cotas: políticas de ações afirmativas e a reserva de vagas nas universidades públicas	Monique Franco	Nº 28	2007
Slam resistência surda – Curitiba: movimento e poesia	Rhaul de Lemos Santos, Gabriela Grigolom e Jonatas Medeiros	Nº 54	2020

Fonte: Revista Espaço.

No artigo intitulado “A política de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras: éticas das cotas no olhar dos cotistas”, a autora faz uma discussão sobre a política de cotas raciais no ensino superior do país, realizando um estudo de caso por meio de entrevistas desenvolvidas com estudantes cotistas (negros e pardos) ingressantes na Uerj, entre os anos de 2003 e 2005, sob o ponto de vista deles acerca dessa política afirmativa. Ancorada pelos estudos da *Ética da Libertação*, de Enrique Dussel (2002), a autora acredita que a política de cotas instaura “um projeto maior de libertação

para os afrodescendentes no ensino superior do país, abrindo um espaço vigoroso para o diálogo e a expansão das ações afirmativas.” (2006, pág. 66).

No artigo produzido por Franco (2007), intitulado “O Outro das cotas: políticas de ações afirmativas e a reserva de vagas nas universidades públicas”, a autora questiona em que medida a política de ação afirmativa do ensino superior pode ser compreendida como compensatória e reparadora ou como uma “política de piedade”, na qual a reparação pode ser vista como um suposto mote para a construção de uma sociedade igualitária. Apesar de ambos os artigos abordarem a questão racial, não há nenhuma interlocução com a questão da surdez e da raça.

O artigo “Slam resistência surda – Curitiba: movimento e poesia”, escrito pelos pesquisadores Santos, Grigolom e Medeiros (2020), narra experiências de produção e realização do Slam país afora, como uma estratégia de resistência, protesto e representatividade de grupos historicamente marginalizados/as e oprimidos/as, como pessoas negras, surdas e mulheres. Os autores abordam a iniciativa de criação do primeiro Slam Resistência Surda em Curitiba, fundado pela primeira poeta negra surda (e também autora deste artigo). Um movimento que nasce, segundo os autores, com o objetivo de ser um espaço para que poetas surdos/as relatem suas pautas políticas e narrativas de vida, por meio dos poemas em língua de sinais. Trabalham com a ideia de que interseccionalidades atravessam seus corpos, assim como defendem a produção das identidades por meio das práticas discursivas, em que “as poesias faladas/sinalizadas nos Slams são discursos que influenciam a construção identitária de seus participantes, mobilizando a circulação de poesias descolonizadas nesses territórios” (p.40).

Embora não seja uma produção focada em raça e surdez, os autores ensaiam uma discussão interseccional que abrange a pluralidade que pode compor a pessoa surda, tais como: surdas/os negras/os, surdas/os trans, surdos/as-cegos/as, gays e tantas outras identidades.

Após verificar a escassez de produções que interseccionassem educação de surdos e racismo ou raça na Revista Espaço/INES, fui investigar artigos e dossiês produzidos pela **Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as)**, uma revista eletrônica de acesso livre, com periodicidade trimestral, cujo objetivo é compartilhar as discussões sobre

relações raciais, por meio das pesquisas produzidas por intelectuais negros/as.

Para iniciar a busca, escolhi alguns descritores como: “surdez”, “surdo”, “educação de surdos”. Por ser uma revista cuja temática é racial, não utilizei o descritor “raça” ou “racismo”. Quanto ao tempo, delimito o período de onze anos (2010 a 2021), por ser esse o período disponível no arquivo da revista, contendo um total de 35 volumes e 10 edições especiais.

Apesar da diversidade e da grande relevância dos temas que a Revista da ABPN traz para a comunidade científica, ainda há uma total escassez de temas que interseccionem raça e surdez ou racismo e surdez/surdo. Não foi encontrada nenhuma produção a esse respeito. Se, no campo da educação de surdos, as pesquisas parecem ignorar a negritude pulsante nos corpos surdos negros, nas produções no campo dos estudos negros, a surdez constitutiva de certos corpos e subjetividades negras surdas não parece ser menos invisibilizada.

Mediante a escassez de referenciais, após essas buscas, fiz o levantamento mais abrangente no **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**, através dos termos: “raça e surdez”, “raça e ensino de surdos”, “raça e educação de surdos”, “racismo e surdez”, “racismo e educação de surdos”, “racismo e ensino de surdos” e “surdos negros”. Busquei teses e dissertações referentes aos últimos anos, a partir do ano de 2010, tendo em vista que novas versões de teses e de dissertações vão sendo incluídas e atualizadas no banco de dados.

No que tange à área de conhecimento, elegi, no primeiro momento, a Psicologia, mas não obtive êxito a partir dos descritores selecionados, o que permite inferir a falta de produção do campo, no que diz respeito à pesquisa que intersecciona as dimensões raça e surdez. Dando prosseguimento à busca, ao utilizar os mesmos descritores na área de conhecimento da Educação, obtive o resultado de cinco dissertações de Mestrado, defendidas entre 2012 e 2019 em universidades públicas do Sul, Nordeste e do Centro-Oeste do Brasil. São elas:

Tabela 2: Quadro com levantamento das dissertações e teses da CAPES

TÍTULO	AUTOR/A	INSTITUIÇÃO	ANO
Dissertação: Narrativas Identitárias e Educação: os	Rita Simone Silveira Furtado	Universidade Federal do Rio	2012

Surdos Negros na Contemporaneidade		Grande do Sul/UFRGS	
Dissertação: Interseccionalidade entre Raça e Surdez: a situação de Surdos (as) Negros(as) em São Luís-MA	Francisco José Roma Buzar	Universidade de Brasília/UnB	2012
Dissertação: Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná	Sandra Cristina Malzinoti Vedoato	Universidade Estadual de Londrina/UUEL	2015
Dissertação: O Ensino de Relações Étnico-Raciais nos Percursos de Escolarização de Negros Surdos na Educação Básica	Priscilla Leonnor Alencar Ferreira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB	2018
Dissertação: Negros/as Surdos/as no Ensino Superior: Mapeando Cursos de Graduação de Letras Libras	Rhaul de Lemos Santos	Universidade Federal do Paraná/UFPR	2019

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A pesquisa desenvolvida por Furtado (2012), intitulada “Narrativas Identitárias e Educação: os Surdos negros na contemporaneidade”, realiza uma investigação sobre o que autora define como “dupla diferença”, buscando compreender e analisar as narrativas de surdos negros sobre as representações e estereótipos produzidos culturalmente sobre seus corpos. A autora denomina, nesta pesquisa, como “dupla diferença” a essa dupla presença de marcadores identitários nos sujeitos que são constituídos por dois traços identitários: surdez e negritude.

Com o intuito de saber como os/as sujeitos/as surdos/as negros/as se narram, Furtado (2012) realiza uma análise dos perfis dos/as alunos/as do Curso de Licenciatura em Letras-Libras (2008). Esses perfis são postados pelos próprios estudantes no Espaço Virtual de Aprendizagem do Curso. A autora também realiza entrevistas com alguns alunos/as surdos/as negros/as do Curso e com alunos/as negros/as de escolas de surdos localizadas em Porto Alegre. Foram realizadas dez entrevistas, sendo nove presenciais e uma à distância, via internet.

A pesquisa revelou que os dados coletados, a partir da análise dos perfis dos/as alunos/as do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Licenciatura em Letras-Libras (2008), onde os/as alunos/as descrevem seus perfis e informações pessoais, acadêmicas e profissionais, não foram

encontrados dados de alunos/as que se autodeclararam negros/as, contudo destacam a surdez como evidência de uma identidade surda e de pertencimento.

Ao analisar os materiais empíricos, a autora observou que a maior parte dos/as surdos/as negros/as entrevistados/as afirmaram não ter passado por situações de racismo “escancarado”, enquanto outros relatam que já foram discriminados por serem “duplamente diferentes”.

Segundo Furtado (2012), para alguns entrevistados/as, essa “dupla diferença” não se constitui numa unidade ou num único bloco, porque a discriminação acontece ora porque são surdos/as, ora porque são negros/as. Alguns entrevistados relatam que a “dupla diferença” existe, mas nem sempre no mesmo episódio.

Um dado que chama a atenção nessa pesquisa deve-se ao fato de que os/as surdos/as negros/as entrevistados/as afirmam ser o preconceito relacionado à surdez mais frequente, destacando que varia de acordo com o grupo onde estão inseridas/os, ou seja, quando estão entre as/os ouvintes, são discriminadas/os porque são surdas/os, mas quando estão entre surdas/os, são discriminados porque são negros. Um dos únicos entrevistados surdos negros que participa da Comunidade Surda e do Movimento Negro, quando perguntado se acredita na ocorrência da “dupla diferença”, responde: “negro ouvinte tem um problema, surdo negro têm dois: ser surdo e ser negro. Por exemplo, tenho duas opiniões, duas escolhas, mas eu não posso escolher, pois as duas são minhas. Elas estão lá, não posso cancelar uma delas” (FURTADO, 2012 p. 76-77).

A autora também constatou, nas dez entrevistas realizadas com surdos/as negros/as, que a questão identitária de maior representatividade era o pertencimento à comunidade surda, no que tange ao compartilhamento da língua, da cultura, das experiências, o que não foi evidenciado em relação à comunidade negra.

Quanto à questão da “dupla diferença”, negro/a surdo/a ou surdo/a negro/a, a autora conclui, a partir da análise dos perfis dos/ alunos/as do Curso de Licenciatura em Letras-Libras e das dez entrevistas realizadas, que eles/as se descrevem como surdos/as negros/as, isto é, primeiramente porque são surdos/as e assim se apresentam em suas narrativas, como “expressam o

pertencimento à cultura surda, bem como o orgulho de compartilhar não só uma língua, mas uma história de lutas e de conquistas” (FURTADO, 2012, p. 86).

A pesquisa realizada por Furtado (2012) chama a atenção ao fato dos/as entrevistados/as, majoritariamente, reconhecerem a surdez com a maior marca identitária. Essa conclusão põe em xeque algo bastante delicado sobre a construção do ser negro no Brasil, especialmente no que tange às pessoas pardas. A identidade do ser negro/a se constrói, na maioria das vezes, na fase adulta; muitos/as de nós nos damos conta de nossa condição racial quando nos deparamos com os coletivos negros, que nos dizem somos negros/as. Há também outras pessoas que se descobrem negros/as no contato com teoria, quando começam a ler, estudar e se identificar com toda questão levantada pelo racismo, que está posto. Há um processo muito recente de reconhecimento da cor por meio dos debates acerca das cotas raciais, em que muitos/as estudantes vão se descobrir negros/as quando chegam à universidade.

Portanto, a importância de indagar se as pesquisas que afirmam que a surdez é a maior marca identitária se devem ao fato de essas pessoas surdas que foram entrevistadas não terem ainda o alcance do que seja ser negro/a no Brasil ou do que seja racismo no Brasil, porque muitos/as de nós, quando se conscientiza de que é negro/a, quando faz uma retrospectiva, uma autoreflexão, de forma muito natural, lembra dos episódios de racismo sofridos. Sendo assim, muitas vezes é só depois da descoberta de que se é negro/a que você consegue identificar, na tua história, todas as vezes pelas quais o racismo te feriu, te capturou...

O trabalho desenvolvido por Buzar (2012), intitulado “Interseccionalidade entre Raça e Surdez: a situação de Surdos(as) Negros(as) em São Luís-MA”, se inspira na Teoria da Interseccionalidade e do entrecruzamento entre raça e surdez, para compreender a experiência de intersecção vivenciada pelas pessoas surdas negras em São Luís – MA.

O pesquisador realiza entrevistas semiestruturadas com 30 pessoas surdas (que se autodeclararam negras e morenas ou brancas), sendo doze do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, todas acima de vinte anos de idade e frequentadores da Associação de Surdos do Maranhão (ASMA).

Segundo Buzar (2012), o foco era investigar a sobreposição da raça e da surdez em pessoas surdas negras e a concepção, percepção e relação dos/as entrevistados/as sobre a situação. Além disso, visava analisar aspectos e tipos de discriminação interseccional e as vulnerabilidades que atingem os/as surdos/as negros/as no contexto social e educacional.

O autor faz as interpretações a respeito das experiências dos/as 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, desenvolvidas nos Estudos sobre a Discriminação Racial relativos ao Gênero. Buzar toma como aporte teórico as discussões realizadas por Kimberlé Crenshaw (2002).

O material obtido em sua pesquisa foi submetido à Análise do Discurso Crítica e organizado em duas categorias da Teoria da Interseccionalidade: discriminação interseccional e vulnerabilidades específicas. Estas deram origem a outras subcategorias. Como resultado, concluiu-se que as pessoas surdas negras sofrem uma série de vulnerabilidades específicas, como inacessibilidade linguística: o déficit linguístico foi apresentado por mais da metade dos/as surdos/as negros/as como um problema. Segundo Buzar (2012), as pessoas surdas negras não estão tendo acesso à Língua Brasileira de Sinais da mesma forma que as outras pessoas surdas.

Quanto à inacessibilidade trabalhista, os/as surdos/as negros/as, em sua maioria, são empregados/as em comércio, em áreas pouco valorizadas pela sociedade. Poucos/as entrevistados/as relataram se dedicar apenas ao estudo, pois desde cedo precisam procurar uma maneira de se sustentarem economicamente.

No que diz respeito à inacessibilidade socioemocional, as pessoas surdas negras afirmam que relações sociais com os outros, a baixa autoestima, a tristeza profunda e ausência de relações íntimas são decorrências do racismo. Assim, a pesquisa revela, por meio das narrativas, o sofrimento vivido por pessoas surdas negras com a discriminação interseccional, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Esse sofrimento ecoa visualmente desde sempre no Brasil. Quando os surdos começaram a ter o direito de frequentar uma escola própria para surdos, por exemplo, com a criação do INES, não era qualquer negro surdo

que poderia ocupar esse espaço escolar: a cor da pele era legalmente vista como marca de exclusão legítima de alguns surdos, como abordo anteriormente.

Seguindo na reflexão interseccional entre raça, surdez e outros marcadores, a dissertação produzida por Vedoato (2015), intitulada “Relações entre Surdez, Raça e Gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná”, analisou a relação entre surdez, raça e gênero, no que se refere ao acesso e permanência do/a aluno/a surdo/a na escolarização da educação básica. Para tanto, foram utilizados os dados Demográficos de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além dos microdados do Censo da Educação Básica de 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para analisar a matrícula e a frequência da população surda na escola, tanto no âmbito nacional quanto no estado do Paraná.

A autora conclui que as condições de acesso e de permanência dos/as alunos/as surdos/as na educação básica paranaense são impactadas não só pela condição de surdez, mas também pela cor ou raça e pelo gênero. Os dados apontaram que as condições de escolarização do aluno surdo, homem e branco são mais favoráveis que as da aluna surda, mulher, negra ou parda. Em todos os índices analisados na pesquisa, as mulheres negras e surdas têm as condições de acesso à escola precarizadas.

Em 2018, Priscilla Leonnor Alencar Ferreira defendeu a dissertação intitulada “Ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica”, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Em sua produção de pesquisa, a autora buscou discutir as experiências vividas por um grupo de cinco negros surdos diante do ensino de relações étnico-raciais nas escolas de educação básica. Para isso, Ferreira (2018) realizou um perfil do percurso de escolarização desses sujeitos diante do seu processo de formação na educação básica, identificando quais conteúdos foram trabalhados no currículo escolar, no que diz respeito ao ensino de relações étnico-raciais.

Em formato de multipaper, a dissertação foi composta por um conjunto de artigos que abrange a discussão teórica e os resultados da pesquisa atrelados a cada um dos objetivos e à questão da pesquisa.

Diante das entrevistas realizadas com negros/as surdos/as, a autora destaca que a falta de acesso aos conteúdos acerca das relações étnico-raciais na educação básica tem implicações na forma como esses sujeitos constroem representações sobre o ser negro surdo. Segundo Ferreira (2018):

Cumprir apontar também a persistente falta de informação sobre situações vividas pelo negro surdo na sociedade, particularmente o racismo, a exclusão, as questões étnicas, a identidade e a cultura negra surda. Por falta de metodologia e materiais adaptados para surdos no ambiente acadêmico e escolar (por serem minoria linguística), estes não possuem acesso ao conteúdo curricular que os discentes ouvintes têm. É necessária a adaptação e melhorias para alunos surdos em muitos materiais e recursos pedagógicos, tanto no que diz respeito aos conteúdos já consagrados no currículo oficial quanto aqueles acerca das relações étnico-raciais. (p.18).

Muitas vezes, essa percepção de ser negro/a surdo/a só é alcançada na fase adulta, em contato com movimentos sociais e acesso às informações que contribuem para fortalecer a construção identitária. Embora a consciência racial possa surgir tardiamente, isso não elimina o histórico e a memória do racismo enfrentado pelos/as sujeitos/as entrevistados/as ao longo da sua vida, tão bem narrados nas entrevistas concedidas à autora.

Priscilla Ferreira (2018) realiza um importante histórico da criação e desenvolvimento do Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo e da sua importância enquanto um espaço de discussão, de engajamento político diante da ausência de políticas públicas de educação e saúde para a população negra surda e do processo de constituição e afirmação dos/as sujeitos/as enquanto negros/as surdos/as.

O trabalho investigativo proposto por Rhaul Santos, intitulado: “Negros/as Surdos/as no Ensino Superior: Mapeando Cursos” faz uma análise do ingresso de pessoas negras surdas nos cursos de graduação em Letras/ Libras (modalidade de Educação a distância), nas universidades públicas do país. Segundo ao autor, com a aprovação do Decreto 5.626/2005, que estabelece a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e

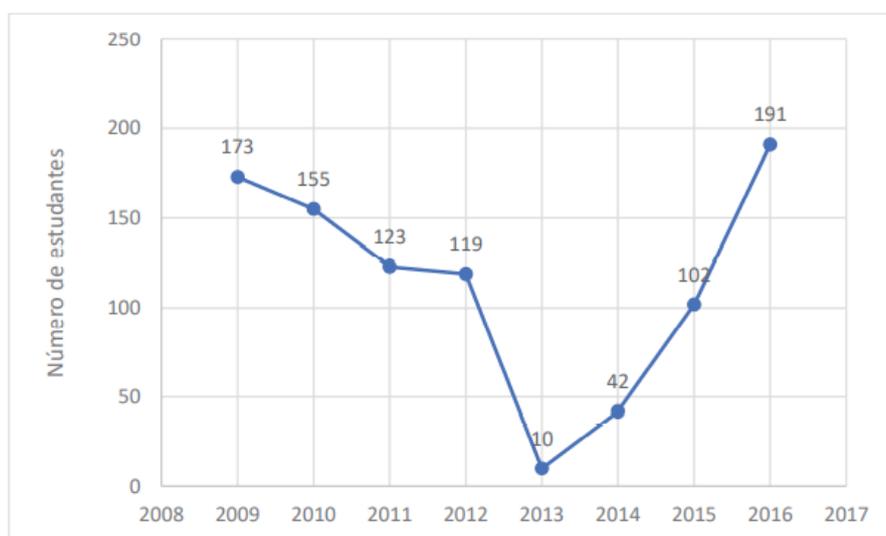
privadas, resultou em um acréscimo de 705% no ingresso de estudantes surdos/as no ensino superior. E a grande questão investigativa era se a criação do curso de Letras/ Libras, em 2006, contribuiu para o ingresso de estudantes negros/as surdos/as no ensino superior, bem como se a ampliação do ingresso de surdos/as no ensino superior resultou na significativa ocupação de negros/as surdos/as nas universidades públicas federais.

Em sua pesquisa, Santos (2019) adotou o conceito de interseccionalidade, cunhado e defendido pela intelectual Kimberlé Crenshaw, a fim de compreender como as categorias surdez e raça constituem as múltiplas identidades dos estudantes negros/as surdos/as. Sua pesquisa é de cunho quantitativo e, como suporte metodológico, o autor utiliza microdados do Censo do Ensino Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), sistematizados com o auxílio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para a organização de tabelas e gráficos. Os dados produzidos foram analisados a partir da perspectiva dos Estudos Surdos, dialogando com o campo das Relações Étnico-Raciais e fazendo “aproximações teóricas e de agenda política dos movimentos surdos/as e Movimento Negro” (p. 34).

Para Santos (2019), a aprovação do Decreto e a oferta do curso de Letras/ Libras em 16 estados brasileiros, desde 2006, ampliaram o ingresso de estudantes surdos/as nas universidades e, especialmente, a entrada de estudantes surdos/as negros/as no ensino superior, com garantia de preferência. Contudo, ao comparar o número da população surda em relação aos estudantes negros/as surdos/as ingressantes nos cursos de Letras/ Libras, torna-se evidente que o ingresso dos estudantes negros/as surdos/as ainda é tímido em relação ao demais surdos/as. Todavia, trata-se de um avanço significativo diante do histórico de exclusão e opressão vivenciado por essa parcela da população.

Por meio da análise dos dados, o autor chega à conclusão de que houve uma diminuição no número de matrículas dos estudantes negros/as surdos/as, que vai enfraquecendo a cada ano, com uma queda significativa em 2013, conforme mostra a tabela.

Figura 8: Número de estudantes negros/surdos/as nos cursos de Letras-Libras.



Fonte: SANTOS (2019, p. 128)

Segundo os dados apontados Rhaul Santos (2019):

Nota-se que o número de estudantes ingressantes nos cursos de graduação de Letras Libras, no ano de 2009, foi de 173 matriculados/as. No ano seguinte, em 2010, o número de ingressos/as foi de 155 estudantes negros/as surdos/as, de acordo com o Censo Educação Superior, mas, no ano de 2011, ocorreu outra redução no número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as (123 matrículas), representando uma diminuição de 14,83% de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras nas IES federais. Já em 2012, o número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as foi reduzido para 3,25% (119), nesse período. Em 2013, o número de matriculados foi de 10 estudantes negros/as surdos/as, representando uma diminuição de 91,60% em relação ao ano de 2012. (p.128)

Embora Santos (2019) faça um importante diagnóstico acerca do ingresso de estudantes surdos/as no curso de Letras/ Libras nas instituições públicas por quase uma década, me parece que a pesquisa quantitativa não deu conta de responder assertivamente sobre o motivo pelo qual, em 2013, houve um declínio de cerca de 91,60% no número de pessoas matriculadas em relação ao ano de 2012. Em uma pesquisa que se pretendeu interseccionalizar raça e surdez, os dados apresentados, embora fundamentais, não fazem análise acerca da latente ausência dessas pessoas na universidade. O autor

infiere que a diminuição de matrícula nos cursos de Letras/ Libras “poderia estar relacionado ao aumento do número de estudantes negros/as surdos/as em outros cursos de graduação” (p. 129). Quando, em 2014, o número de estudantes negros/as surdos/as matriculados/as no curso de Letras/ Libras volta a crescer, Santos (2019) conjectura que esse crescimento pode estar ligado à aprovação da Lei de Cotas (12.711/12), que determina a inclusão de cotas para as pessoas com deficiência no percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas nos cursos de graduação, assim como para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas e pessoas pretas, pardas e indígenas.

Ao trazer a questão da interseccionalidade para a sua pesquisa, Santos (2019) afirma que a utilizou como ferramenta teórica, a fim de mapear a presença de estudantes negros/as surdos/as nas universidades federais, onde buscou verificar “como raça, gênero e classe influenciam no número de matrículas destes estudantes na graduação” (p. 123). Contudo, apesar das denúncias feitas pelo autor a respeito das desigualdades sociais sofridas por estudantes surdos/as negros/as, precisamos, sempre, chamar a atenção para o comprometimento com a justiça social, enquanto característica central e constituinte da teoria interseccional.

Os resultados encontrados nesse levantamento, a respeito da atual conjuntura de produção nessas áreas, mostram como a invisibilidade dos corpos negros surdos também implica na sua invisibilização em termos de realização de pesquisas e estudos. Das cinco dissertações analisadas, apenas uma foi escrita por uma pessoa surda, Priscilla Ferreira, que é atuante nos Movimento Negro Surdo. Daí que esta tese se insere numa perspectiva de produção antirracista, na medida em que se propõe a investigar e refletir a partir do diálogo e da escuta visual de corpos negros/as surdos/as. O que narram esses corpos sobre modos de viver e enfrentar os preconceitos ligados à raça e à surdez cotidianamente? Como nos ajudam a pensar, no sentido de problematizar e colocar em questão as relações desiguais e violentas a que, muitas vezes, os corpos negros surdos são expostos?

2.2 – Sobre o privilégio de ser a norma e a normalidade: por que devo racializar a pesquisa?

Há um tempo, em uma palestra³⁴ sobre racismo, ouvi, da psicanalista e artista interdisciplinar Grada Kilomba, que “não existe uma posição mais privilegiada do que ser apenas a norma e a normalidade”. Essa frase me atravessou de modo muito intenso, pela questão racial que marca meu corpo numa posição de não privilégio, como a da branquidade³⁵; um corpo visto como fora da norma e da normalidade por aqueles/as que colonizaram nosso país e pelos que mantêm viva essa ideologia segregacionista em seus imaginários. Igualmente, se constitui numa fala marcante porque denuncia o quanto a ideia de normalidade tem anormalizado (SKLIAR, 2009) diferentes subjetividades, identidades e culturas, como o caso das pessoas negras, das pessoas surdas e das pessoas surdas-negras, como já pontuado nesta tese.

Esse atravessamento não se deu à toa: a nossa própria existência vem sendo lida, há muito tempo, como desvio da normalidade pelo olhar daqueles/as que reclamaram para si a condição de norma, privilégio e poder. Historicamente, a norma e a normalidade vêm sendo celebradas pela branquidade para lhes garantir privilégios e poder, processo em que sua cor é tida como marca de superioridade e dominação. A constituição da população brasileira foi nutrida por discursos que sustentaram teorias raciais para subjugar a população negra, indígena, mestiça e não branca (AZEVEDO, 1987) como raças inferiores e passíveis ao trabalho escravo. Seja pelo Estado, pela Igreja ou pela Ciência, o status de humanidade era conferido somente àqueles que mais se aproximavam dos valores civilizatórios do ocidente, ou seja, da população branca.

Segundo Celia Maria de Azevedo (1987), em seu livro “Onda negra, medo branco”, as teorias raciais foram se afirmando em nosso país na medida em que as instituições criavam teorias segundo as quais “o negro havia se tornado escravo do branco justamente dadas as suas características raciais

³⁴ “Roda de conversa Grada Kilomba e Djamila Ribeiro”, na mostra *Desobediências Poéticas*, realizada pela Pinacoteca de São Paulo, em julho de 2019.

³⁵ A palavra “branquidade”, utilizada neste texto, está relacionada à categoria branca socialmente privilegiada e responsável por estabelecer e manter o racismo estrutural, desde o processo de colonização.

inferiores”. Esses discursos apontavam, com veemência, para a suposta falta de inteligência, selvageria e para a descendência africana, colocando a população negra na condição de anormalidade e, portanto, de não privilégio.

Esses discursos, de um passado colonial, ainda ressoam de forma latente no presente e vêm sendo “reencenado(s) através do racismo cotidiano”, como afirma Kilomba (2019, p. 213). Embora a branquidade insista em tentar desumanizar aqueles/as que não lhe são espelhos, o meu corpo, a minha existência, a minha ancestralidade, a minha história, minha atuação profissional enquanto intelectual negra e, sobretudo, a minha resistência vêm rejeitando a branquidade como norma. Que nossos corpos negros, meu e dos/as estudantes surdos/as, possam rechaçar qualquer ideia de norma ou normalidade e afirmar modos plurais de existência que não apenas contestem, mas afrontem as diferentes formas de opressão!

No entanto, essa compreensão é bem recente em minha vida. Digo isso não porque não me sabia negra, visto que o mundo nunca me permitiu esquecer (nem o quero!). Desde cedo, fui desacreditada como uma pessoa capaz de levar adiante os estudos. Episódios de racismo me acompanham desde a infância. Lembro quando fui uma das únicas crianças da turma a não ganhar o carimbo de excelente no caderno de alfabetização, acompanhada de Jefferson (aluno também negro em uma escola privada). E, na adolescência, lembro de quando a secretária escolar se recusou a me conceder uma declaração que confirmasse a minha matrícula na escola pública, o que me garantiria a isenção da taxa de inscrição para os vestibulares das universidades públicas que tanto sonhei em disputar. Naquela ocasião, ela dizia que “eu não teria capacidade para passar, pois era muito difícil”...

Experiências que doem no corpo... que não ficam apenas na Educação Básica ou na graduação. No mestrado, ouvi que meu texto estava tão ruim “que era de cortar os pulsos”. Sabemos que essas narrativas não são exceção, não são neutras e, tampouco, exclusivas. Elas vêm se repetindo há séculos, sendo veladas ou não. Narrativas como essas fazem parte de um grande acervo do racismo estrutural, institucional e acadêmico.

Essas imagens e narrativas que trago são também feridas de um corpo negro; esse mesmo corpo que vem sendo exposto historicamente a toda sorte de violência, seja ela física, verbal ou psíquica. Esses corpos são vistos como

aqueles que estão expostos à violência, ao destrato, porque as “coisas são assim”. Se o/a negro/a é aquele/a que tem menos humanidade, é inferior, então a ele/a um tratamento condizente. Se conto essas experiências é por entender que elas precisam ser ditas e nomeadas. Como combater o racismo se não o nomeamos, deixando que passe despercebido ou velado?

É justamente por não configurar esse lugar de poder e privilégio que vejo, na narrativa, uma potência para a denúncia e a reflexão, sobretudo porque venho compreendendo a história da população negra contada por meio daqueles/as que ousaram não só escutar, como também narrar a história por dentro. Um escutar e um narrar atravessados pela experiência encarnada, que ganha sentido a partir de um corpo e sua biografia. Sigo esse percurso sendo acompanhada por autoras/es negras/os como Abdias Nascimento (2016), Abrahão dos Santos (2018), Beatriz Nascimento (1974/2021), bell hooks (2019), Conceição Evaristo (2019), Fátima Lima (2020), Frantz Fanon (2015), Grada Kilomba (2019), Lélia Gonzalez (1988), Luiza Bairros (2016), Luiza de Oliveira (2021), entre tantos outros/as.

Arrisco dizer que, hoje, ao compreender a minha condição de sujeita historicamente negada e invisibilizada por essa ideia de norma, tenho me sentido instigada a ter outra leitura também sobre aqueles/as a quem tenho dedicado os meus estudos e trajetória profissional: os sujeitos/as surdos/as e a surdez, que tampouco são falta ou desvio à normalidade, mas uma experiência marcada pela singularidade, assim como a negritude - marca singular de um povo, de uma comunidade, de um quilombo.

Temos acompanhado, ao longo da história de uma sociedade fundada pelo colonialismo como o Brasil, que, ao não tolerar as diferenças, criam-se necropolíticas (MBEMBE, 2018a) para o extermínio de tudo aquilo que não converge com um modelo único, imposto como normalidade branca, heterossexual, cisnormativa, ouvinte... E isso precisamos repetir à exaustão, pois, ainda hoje, são os corpos negros os mais assassinados no país. Não queremos, com isso, banalizar as outras vidas, mas, antes, é um clamor por socorro, porque queremos viver.

Há muito tempo, a população negra vem sofrendo diferentes formas de genocídio pelo Estado, por meio de poderes, órgãos e instituições sociais como o Judiciário, o Legislativo, a Segurança Pública, a Saúde e a Educação, entre

tantos outros que compõem esse corpo. Existe um pacto colonial e, portanto, racializado para nos exterminar; as formas capilares desse racismo estrutural vêm se atualizando, e o livro “Onda Negra, Medo Branco” vai mostrando como a política de morte foi se constituindo como política de Estado, na construção da nação brasileira. Exemplos disso temos acompanhado com a Pandemia mundial causada pelo Coronavírus (SARS-CoV2), um vírus que atinge, de forma grave, principalmente as vias aéreas, comprometendo a capacidade respiratória e podendo levar ao óbito. Embora ninguém esteja livre de contrair o vírus, sabemos que o racismo continua incidindo sobre nossa capacidade de respirar. No Brasil, cerca de 546.000 mil mortes³⁶ foram confirmadas, dentre as quais, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2020), cerca de 57% são de pessoas pretas ou pardas: aqueles/as que, marcadas/os pela pobreza histórica, têm sido privados/as do isolamento social, da assistência médica, do saneamento básico e das formas de prevenção e cuidado.

Nesse mesmo espaço e tempo, é crescente o número de pessoas assassinadas pela polícia brasileira. Segundo os dados da 13ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019), cerca de 75,4% das vítimas são negras, das quais 99,45% são homens. Temos acompanhado, com indignação, nos noticiários nacionais e internacionais, o assassinato de homens negros, torturados e asfixiados por joelhos brancos, diante da súplica: “eu não consigo respirar”. Também são invisíveis os dados de pessoas surdas moradoras de periferias assassinadas em abordagens policiais porque, ao não ouvirem as ordens, são brutalmente alvejadas.

Por tudo isso, racializar esta pesquisa é um imperativo que me move, porque, além de ser um corpo negro que tece esta escrita acompanhada de tantos outros corpos (como os dos membros dos grupos de pesquisa dos quais participo: Oralidade e também o Kitembo³⁷, majoritariamente formados por

³⁶ Dados da Organização Mundial da Saúde, na terceira semana de julho de 2021.

³⁷ Ambos os grupos de pesquisa se reúnem quinzenalmente, às quintas-feiras à tarde, intercalando entre eles as datas dos encontros. Desde que iniciou a pandemia em nosso país, as reuniões dos grupos passaram a ser realizadas no formato virtual. O grupo Oralidades é coordenado pela Profa. Dra. Luiza de Oliveira, enquanto o Kitembo é coordenado pelo Prof. Dr. Abrahão dos Santos. Esses grupos são comprometidos com a luta antirracista nas

intelectuais negras/os), mas, sobretudo, por aprender cotidianamente que a pesquisa só faz sentido na medida em que assumo o compromisso com os meus. Assim, mais do que um compromisso político de vida, trata-se de uma busca pela ruptura com as políticas de morte, sejam elas quais forem.

Ao buscar racializar a pesquisa e enegrecer a ciência como ato político e epistemológico comprometidos com ancestralidades e culturas que querem silenciadas, assumo uma reponsabilidade ética da qual não quero nem posso me eximir, buscando, enquanto professora, dialogar com as vozes/experiências dos/as estudantes surdos/as negros/as.

Mas, por que falar sobre tudo isso? Por que insistir em denunciar o racismo numa pesquisa cujo foco é a experiência vivida em um Instituto Nacional de Educação de Surdos? Certamente, ao reconhecemos o racismo como um problema estrutural em nossa sociedade, nos damos conta de que ele está presente em todos os cenários sociais, inclusive na Educação de Surdos.

2.3 – Surdos/as negros/as ou negros/as surdos/as?

Ao trazer essa questão racial para a discussão do campo da surdez, um imbróglgio se coloca: apesar de ser negra, mulher e imersa na educação de surdos, falo desde o lugar de uma pessoa ouvinte que, no confronto com a historicidade dos sujeitos surdos/as e da surdez, ocupa um lugar de privilégio, especialmente no que diz respeito a uma fala autorizada e legitimada pela sociedade e, sobretudo, no campo educacional, que, ao longo do tempo, vem perpetuando formas de opressão como o ouvintismo, ou seja, submissão do/a sujeito/a surdo/a a sistemas de dominação dos ouvintes... Onde definem-se, descrevem-se e olha-se os/as surdos/as a partir da deficiência e da anormalidade, logo, muitas vezes vistos como incapazes de decidirem suas próprias vidas.

Ao iniciar os estudos sobre raça e surdez, me deparei com algumas pesquisas realizadas, em sua grande maioria, por sujeitos/as ouvintes que, embora tomassem como sujeitos/as da pesquisa pessoas surdas e negras,

diferentes esferas sociais. Os estudos que realizamos e produzimos coletivamente vêm buscando outras formas de combater o colonialismo na nossa sociedade.

parecia não enfrentar a questão da interseccionalidade que nos habita. Algumas dessas pesquisas, como já foi mencionado no estado da arte, apontam para as categorias raça e surdez como uma “dupla diferença”, “dupla opressão”, “dupla identidade”, entre outras definições. Contudo, a interseccionalidade tem seu foco muito mais amplo, cuja lente está na intersecção das matrizes de dominação de opressões cruzadas de raça, classe, gênero, ouvintismo e sexualidade, que organizam as relações de poder.

Para tentar compreender como essas relações acontecem dentro da comunidade surda e não apenas de forma individualizada, busquei compreender como o Movimento Negro Surdo surgiu, como se definem as suas agendas. Meu ponto de partida foi buscar, nas produções já existentes, sejam elas publicações escritas, como artigos, dissertações e teses, ou nas produções digitais, como vídeos e fotografias no Youtube, Instagram ou Facebook, buscando os indícios de como essa coletividade se formou.

Na dissertação de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, intitulada “O Ensino de Relações Étnico-Raciais nos Percursos de Escolarização de Negros Surdos na Educação Básica”, defendida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, a autora conta que o interesse em construir o Movimento dos Surdos Negros teve origem no ano de 2008, em São Paulo, quando um grupo de negros/as surdos/as se reuniu, no Encontro Nacional de Jovens Surdos/ENJS³⁸. Priscilla relata que, nesse evento, foi criado um símbolo para representar o/a negro/a surdo/a e que o objetivo era “trazer uma reflexão sobre a consciência acerca das questões relacionadas ao racismo e a surdez.” (FERREIRA, 2018, p. 13).

³⁸ O encontro aconteceu na Associação dos Advogados Trabalhistas de São Paulo (AATSP), no Centro de São Paulo. Foi o primeiro evento nacional destinado à população surda brasileira na faixa etária de 15 a 29 anos de idade. O evento reuniu jovens selecionados em todos os estados do Brasil.

Figura 9: Símbolo elaborado para representar o Movimento Negro Surdo



Fonte: Ferreira (2018, p. 13)

Segundo um dos seus idealizadores, Sandro Santos, a imagem representa a luta das pessoas negras surdas contra diferentes formas de opressão. A simbologia é assim traduzida:

a mão aberta significa o rosto negro, os dois dedos (polegar e indicador) que tocam o rosto próximo aos olhos e com o restante da mão aberta, significa o registro e as conexões possíveis de se fazer. Nesta configuração com a mão toda aberta, cada um dos dedos tem um significado, primeiramente o curso das leis e esse "L" também significa língua, língua de sinais. O dedo médio, que é o principal significa os lugares negros, o anelar, significa as pessoas que são surdas, negras nas suas mais diversas formas, gays, lésbicas, homossexuais, etc. a pessoa que é negra e surda, e gay e lésbica, mulher, homem, bissexual, etc. O dedo mínimo significa a importância do respeito às pessoas. Assim o centro da mão significa união e paz, que parem de preconceito! (SANTOS *apud* FERREIRA, 2018, p. 87-88).

Nesse mesmo ano, foi realizado, por esse grupo de jovens negros/as surdos/as, o primeiro Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNS), sob a coordenação de Sandro Santos e Edvaldo Santos, juntamente com uma comissão de negros surdos. O evento aconteceu no dia 22 de novembro de 2008, na cidade de São Paulo, e teve o apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos/FENEIS. O tema foi "A inclusão social do negro surdo". Para Sandro Santos, a motivação para a criação do congresso parte das barreiras e exclusão social enfrentadas pelas pessoas negras surdas. Ele diz:

O problema é que os negros enfrentam muitas barreiras, eu enquanto negro também as enfrento, afinal eu sou igual. Diante disso eu tive o desejo de criar um congresso de surdos, onde poderiam entrar apenas as pessoas que eram primeiramente negras e segundo surdas. Mas por que eu idealizei um evento com esse formato? A resposta é muito importante e interessante, esse é um espaço que agrega as histórias de cada um e os problemas de cada um, assim foi criado o Congresso de Negros Surdos, que cresceu, cresceu, cresceu e se fortaleceu! Ele é como um aviso de “pare de ter preconceito comigo”. Isso tanto para os surdos como para os ouvintes que têm preconceito com os negros, que já zombaram dos negros, chamaram de “macaco”, etc. E também é por isso que usamos este sinal para o congresso. (SANTOS apud FERREIRA, 2018, p. 87).

Ainda segundo Sandro Santos,³⁹ dentro da comunidade surda, há pouca visibilidade sobre as questões relacionadas à intersecção raça e surdez, assim como a ausência de representatividade que coloque as demandas desse grupo em evidência, especialmente no que tange à inclusão social. Para ele:

O Brasil é o país mais preconceituoso do mundo. E a gente precisa...Vou falar a verdade para vocês, tem alguns grupos de pessoas surdas, por exemplo, que estão sempre na luta, na militância, conseguem conquistas legislativas importantes para acessibilidade de diversos setores e aí, quando a gente vai olhar para os negros surdos, especificamente, a gente percebe que falta a base, que falta a estrutura, que falta educação, que faltam professores para que nossas crianças possam ter modelos de surdos negros em quem se espelhar. Porque a gente sempre vê surdos adultos brancos e daí a criança negra surda olha para si e pensa: *eu não sou capaz!* Por isso, a representatividade é muito importante, então a gente criou o congresso de negros surdos para conseguir mostrar essa diversidade e nos expressar nas diversas causas que nos dizem respeito e lembrar da nossa história que é tão potente e com o objetivo final de acabar com o preconceito. (SANTOS, 2021).

Sandro reivindica não só o protagonismo da pessoa negra surda, mas também critica a ausência dele em lugares fundamentais, como na educação. A falta de pessoas negras surdas é o impedimento para que a

³⁹ Fragmento transcrito por mim a partir da palestra *Surdos e negros - Relatos sobre as lutas do negro surdo no Brasil*, em 18 de novembro de 2021, realizado pela Centro Educacional de Surdos. Disponível em: https://youtu.be/yXkQxa60_B8 Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

representatividade aconteça, especialmente, como modelo para as crianças negras surdas que não têm em quem se espelhar. A narrativa apresentada por Sandro Santos é semelhante à denúncia⁴⁰ feita por Márcia Paulo dos Santos, também integrante do Movimento Negro Surdo, professora e mestranda em Educação pelo INES, que foi interpelada por seu aluno a respeito do que alunos/as negros/as surdos/as podem fazer.

Uma outra experiência que um aluno me fez uma pergunta que não era nada simples e que me causou um alarde. Ele perguntou: *Professora, eu no futuro, quando eu crescer, posso viajar? Eu posso? Eu enquanto negro surdo eu posso?* Um aluno me perguntou aquilo e eu respondi: *Pode! Negros surdos podem viajar!* Mas só que eu falei, falei... E ele me falou: *Eu nunca vi! Eu posso ser eu, posso trabalhar em avião, eu posso ir?* E eu comecei a explicar: *Você pode ser o que quiser.* Mas isso também me fez perceber a falta de modelos, isso provoca esse tipo de pensamento nos alunos. Porque os alunos ouvintes tem esse modelo, tem esse tipo de diálogo, tem esse tipo de valorização, tanto para diversos e diversas áreas e campos, seja do esporte e eu enquanto uma mulher, mãe, negra, surda, como vou poder trabalhar isso também com o meu filho? (SANTOS, 2021).

Para Marcia Paulo dos Santos, por meio da sua participação no movimento de negros surdos, foi ganhando “força e amplitude nas discussões, e isso foi reverberar em sala de aula, porque me possibilitou pensar em estratégias com os alunos”. Assim como Márcia dos Santos, também Edvaldo dos Santos, conhecido pelo seu nome artístico de poeta, Edinho, vem sendo uma grande potência e influência dentro do Movimento Negro Surdo. Idealizador do Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo juntamente com Sandro Santos, Edinho vem ganhando um espaço notório nas mídias sociais, com suas poesias e nas batalhas de *Slam*⁴¹. Suas poesias denunciam o racismo e o ouvintismo presentes em nossa sociedade e as

⁴⁰ Fragmento transcrito por mim, a partir da palestra *Relações étnico-raciais no espaço educacional e acadêmico*, no “XV Colóquio de Surdos. Negros surdos: racismo, negritude e movimentos sociais”, em 20 de novembro de 2021, realizado pela Red Surdos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7f4ISAOTD0s> Acesso em: 17 de janeiro de 2022.

⁴¹ O Slam é um termo originado na língua inglesa, que significa batida/pancada. São batalhas entre poetas que recitam um trabalho autoral sobre temas livres, que podem ser julgados por um júri ou pela platéia que assiste a performance. Ao longo do tempo, essa expressão artística vem sendo utilizada por grupos historicamente excluídos na sociedade para denunciar opressões, reivindicar seus direitos, suas lutas, seu lugar de fala etc.

afetações em seu corpo negro, surdo e masculino. As suas poesias têm se configurado em afirmação, estratégia e resistência na luta pela construção coletiva da identidade negra surda.

Edinho defende a negritude como a identidade racial mais dominante em seu corpo, pois seu corpo negro e masculino é lido pela sociedade antes mesmo de identificarem sua surdez. Segundo ele, a surdez não é percebida até que use as mãos para se comunicar. Ele traz, como exemplo, a abordagem policial que, muitas vezes, aponta-o como possível suspeito, especialmente pela identificação de sua cor como pele alva. Alvo do enquadro, alvo da violência física e verbal, alvo das algemas, alvo dos tiros... Em uma mostra chamada “Palavras Cruzadas: Lugares de Fala Contemporâneos”, produzida pelo Sesc Vila Mariana⁴², Edinho Santos narra e denuncia suas vivências enquanto sujeito negro surdo.

Quem eu sou? Qual é minha identidade? Eu sou negro, surdo? Como assim? Quando eu era mais jovem, com 18 ou 19 anos ou, melhor, com uns 20 anos, eu não sabia o que era essa identidade negra. Veja como eu estava atrasado! Mas não é só esse o problema. Tinha uma questão com a minha família, que pouco pôde me ensinar sobre isso. Me ensinaram, de outra maneira, estratégias de defesa, mas não sobre ser negro. No momento em que eu tive contato com o movimento negro, eu comecei a ter acesso, a estudar e buscar mais conhecimento e despertei para essas questões. Eu mudei minha visão e passei a entender por que passei por algumas dificuldades. Inclusive quando era abordado por algum policial, eu tentava avisar que sou surdo, mas hoje eu sei que apontavam a arma pra mim porque sou negro. Isso é o que veem primeiro. E não adiantava avisar que sou surdo. Continuavam falando: “Mão na cabeça!” Eu tentava sinalizar, mas tinha que ficar com a mão pra cima, eu virava, tomava aquele enquadro e era revistado, sem conseguir me comunicar. E, mesmo quando tentava, era muito difícil a comunicação. Agora, pensa comigo, pára e pensa: nós, brasileiros, podemos dizer que temos direitos iguais? Mesmo com isso que acabei de contar? Não! Por que a polícia não sabe falar em Libras? Eu voto, eu espero respeito dos políticos que são eleitos. Mas cadê o respeito? Cadê políticos e policiais falando em Libras? Ninguém sabe, ninguém! Até hoje é raro encontrar quem saiba. Nem 1%. Mais de 99% não sabe. E,

⁴² Narrativa extraída do vídeo *Cultura surda* promovida pelo Sesc Vila Mariana em, em 20 de novembro de 2021, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IDWiD_UttFA Acesso em: 16 de março de 2022.

como negro, ainda encontro mais barreiras e dificuldades. Quando encontro pessoas negras e converso sobre isso, muitos acham normal. Quando pergunto para grupos de jovens negros e surdos, "Quem aqui é negro?", alguns ainda respondem: "Não sou negro, me vejo como branco." E quando pergunto: "Mas olha bem, qual a cor da sua pele?" "Ah, é preta ou parda". E eu pergunto: "Por que, então, não se vê como negro?" Eles dizem não se sentem assim. E quem ensina isso? Muitas vezes a família ensina a negar. Com tantas influências desse tipo, quando vão aceitar sua própria identidade? Por isso, eu resolvi criar estratégias para criar esse movimento e ensinar em vários lugares, e, a partir daí, os jovens surdos aceitarem suas identidades e seus direitos, como, por exemplo, a lei de cotas, que dá acesso às universidades. E mesmo esse tema, sobre cotas, você já pensou? Eu entro na universidade como surdo ou como negro? Eu mesmo não sei a resposta. É um tema polêmico, mas ainda faltam discussões como essa na sociedade. E saber que, quando recebo uma ofensa racista, do tipo "Você é macaco", eu posso processar judicialmente o agressor. Esse tipo de informação, eu passo para outros surdos, para que saibam seus direitos. E esse é meu trabalho, enquanto negro surdo: ajudar outros no acesso à informação e promover trocas de diferentes culturas. **E, sobre esse termo, você acha que o certo é surdo negro ou negro surdo? Quando você me olha, o que vê primeiro? Um negro ou um surdo? Obviamente, você vê minha imagem exterior, negro, e depois a interior, surdo, não é?** [grifo meu].

A narrativa de Edinho aborda vários elementos da vida da pessoa negra, seja ela surda ou ouvinte. As violências sofridas por meio do racismo estrutural foram capazes de produzir uma concepção tardia da identidade racial, a violência policial cotidiana, a exclusão social (no caso dos/as surdos/as são muito marcados pela exclusão comunicativa), as ofensas racistas entre outras manifestações do racismo.

No encontro com grupo de jovens negros/as surdos/as, Edinho se depara com a negação dos mesmos em relação a sua própria identidade racial e reflete sobre quem ensina essa negação ou quais são as influências. Numa primeira tentativa de dar resposta a essa questão, Edinho define como responsabilidade da família. Esse argumento, que atribui culpa aos próprios/as negros/as, não aponta o racismo estrutural ao qual a população negra está submetida, como responsável pela desumanização lançada fortemente contra os corpos negros. Segundo Fanon (2008):

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (p.104)

Assim, como reconhecer a identidade negra como possibilidade de existência diante do olhar desumanizante do Outro (branco) que, enquanto desassemelha, busca afirmar a inferioridade? “Nessa perspectiva, o processo de subjetivação é fundamentalmente derivado das sucessivas experiências de rejeição” (FLOR; KAWAKAMI; SILVÉRIO, 2020, p. 1293). A negação da identidade negra por pessoas negras pode ser o reflexo do sentimento de inferioridade que foi internalizado; neste sentido, quanto maior a sua identificação com o branco, maior sua possibilidade de “tornar-se gente” (SOUZA, 2021). Sendo assim, “a questão da alienação do negro não é uma questão individual” (FANON, 2008, p. 28), mas também política e socialmente produzida.

Edinho, ao questionar os jovens “Por que, então, não se vê como negro?”, e evidenciar o seu inconformismo com a situação, nos indica que compreende a sua *epidermização* (FANON, 2015), ou seja, a inscrição da raça na pele, no corpo, como uma identidade racial, como existência, instituindo “a possibilidade de uma subjetividade negra que apreende em si não mais pelos “olhos” do colonizador” (FLOR; KAWAKAMI; SILVÉRIO, 2020, p. 1293).

Com isso, Edinho vem performando o seu papel de negro surdo educador, compreendendo a sua vida de negro surdo como potência e referência para os seus pares. Em sua poesia “Negro Surdo”⁴³, ele se reconhece como referência, mas, sobretudo, reconhece aqueles/as que nos antecederam na luta pela igualdade racial.

⁴³ Poesia declamada no Slam do Corpo 2017, promovido pela Unibes Cultural, São Paulo/SP, em 17 de novembro de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/iPayPxxh-h8> Acesso em: 16 de março de 2022.

Negro surdo

Vocês conhecem poesia?

Eu trago poesia de periferia, poesia de favela, identidade negro surdo

A cidade me arrasta com seus sons, com suas luzes, suas faíscas, são como estrelas caídas no chão

A polícia, a polícia com seus ritos adora preto, adora pegar, amordaçar, algemar

Se trancam minhas mãos, trancam minha fala, como eu comunico? Como eu explico?

Eu preciso das mãos para falar, por isso não entende, a comunicação não funciona, não fala a nossa língua

Não têm referências

Não sabem Martin Lutter King, não sabem Mandela, não sabem Conceição Evaristo, Dandara, não sabem Zumbi dos Palmares, eles não sabem!

Eu estou aqui, eu sou a referência, sou negro, sou surdo e eu dissemino identidade negro surdo

Alvejado pelo som, Ogunhê!

Pela cidade, a polícia persegue, não tem empatia

Pela cidade eu recebo os sons, recebo tudo e me estímulo no caminho. Ogunhê!

Ogum sinaliza, Ogunhê! Ogum no meu caminho vai abrindo, Ogunhê!

Salve Ogum! Ogunhê! Salve!

Sinaliza em libras e pare de nos matar.

Os/as sujeitos/as negros/as surdos/as aqui convocados/as para o diálogo sobre o Movimento Negro Surdo apontam, de modo geral, para suas experiências pessoais, suas lutas e ações racializadas em prol da construção coletiva da identidade negra surda, onde os/as sujeitos/as possam se constituir como sujeitos/as politizados/as transformando suas próprias identidades individuais e contribuindo com as lutas coletivas e sociais mais amplas.

A política identitária repousa sobre uma relação recorrente entre indivíduos e as estruturas sociais, quando os primeiros

criam um coletivo baseado em lugares sociais semelhantes nas relações de poder. Uma identidade transformada pode ser transformadora e duradoura. Uma vez que as pessoas mudam no nível individual por meio da conscientização política, também se tornam atores da mudança coletiva. O foco no eu, em sua totalidade, proporciona um impulso importante ao empoderamento individual e coletivo. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 210).

Uma das apostas feitas por esses/as sujeitos/as está na construção e desenvolvimento do Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, que acontece a cada dois anos, no Brasil, reunindo pessoas negras surdas do país e do exterior, para pensar políticas de inclusão social para os/as negros/as surdos/as e o combate das desigualdades sociais.

2.4 – Ativismo negro surdo: o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo como movimento de luta coletiva

Embora já tenha escrito brevemente como surge o Movimento Negro Surdo aqui no Brasil, tendo como ponto de origem a criação do Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo por lideranças surdas, como Sandro Santos, Edvaldo Santos (Edinho), Priscilla Leonnor Pereira, Márcia dos Santos, Weslei Rocha, Camila Nascimento entre outros. Penso ser importante registrar a cronologia dos eventos, por compreender o valor da memória como elemento indispensável à construção da identidade coletiva.

Após uma minuciosa pesquisa, encontrei poucas referências sobre os congressos, não localizei vídeos das palestras proferidas, tampouco textos/narrativas acerca das experiências vividas pelos/as negros/as surdos/as participantes. Encontrei alguns vestígios, por meio de fotografias nas redes sociais e cartazes do evento divulgados em alguns sites. Na dissertação de Priscilla Ferreira (2018), que participa desde a sua fundação, encontrei um pequeno histórico dos congressos, deixando algumas lacunas a serem preenchidas.

O primeiro Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, segundo Priscilla Ferreira, foi importante para discutir a ausência de Políticas de Educação e Saúde para a população negra surda, assim como para discutir

situações de racismo e de preconceito racial na escola. O evento foi um marco importante, não só para as discussões raciais, como também para o engajamento político para a constituição do Movimento Negro Surdo.

No II Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, realizado em novembro de 2009, no Auditório do Memorial da América Latina, em São Paulo, o tema foi o mesmo do primeiro evento. Entre alguns objetivos almejados pelo evento, estavam: esclarecer, debater e promover futuras ações para a melhoria da qualidade de vida do/a negro/a surdo/a, em particular a garantia de igualdade de direitos e o acesso às informações para a sua integração social; chamar a atenção para os demais membros da sociedade de que os/as negros/as surdos/as têm sido excluídos/as e esquecidos/as de uma participação social plena.

Figura 10: Cartaz do II Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo



Fonte: <http://ensinodelibras.blogspot.com/2009/10/ii-congresso-nacional-de-inclusao.html>

Segundo Priscilla Ferreira (2018), após a discussão de temas como cotas, discriminação no mercado de trabalho e ações afirmativas, foi demandada a criação de uma ementa destinada a políticos, reivindicando “direitos iguais e cotas aos negros surdos para o mercado de trabalho e para o

ingresso nas universidades, atendendo a Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008.” (p. 14).

Em 2012, novamente em São Paulo, no Museu Afro-brasileiro, foi realizado o III Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, sob o mesmo tema dos encontros anteriores. Discussões sobre direitos igualitários para pessoas negras surdas, acessibilidade em Museus, narrativas em Libras para alunos/as negros/as surdos/as, subjetividade, identidade negra surda, opressão social, leis de proteção contra o crime de racismo, proposta de legislação para inclusão social de negro surdo e a realidade do/a negro/a surdo/a no Brasil fizeram-se presentes nos debates.

Figura 11: Cartaz com a programação do III Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo

Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura,
Museu Afro Brasil, Feneis e Grupo Negro Surdo convidam para o

III Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo

24 de novembro de 2012

PROGRAMAÇÃO Inscrições: agendamento@museuafrobrasil.com.br

08h30 – Inscrições
09h00 – Abertura – Claudio Rubião e Prof. Sandro dos Santos Pereira
09h15 – Hino Nacional em LIBRAS – Prof. Wilson Santos Silva
09h20 – Edvaldo Santos – “A Educação de Surdos no Museu Afro Brasil”
10h00 – Leonardo Castilho – “Acessibilidade no MAM”
10h30 – Joel Barbosa Júnior – “A formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e língua portuguesa – Âmbitos de atuação e áreas de especialização: a necessidade de uma atuação de qualidade”
11h10 às 11h30 – Intervalo/Café
11h30 – Profa. Ana Regina Campello – Diretora Presidente da Feneis – “Os direitos igualitários das pessoas surdas: sujeitos negros”
12h10 – Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira – “Narrativa em LIBRAS para aluno surdo negro”
12h50 – Desembargador Dr. Antonio Malheiros – “O Preconceito Social”
13h30 às 14h30 – Almoço
14h30 – Profa. Maria Inês do S. Vieira – “Bilinguismo e Inclusão”
15h10 – Juíza Dra. Renata Ferreira – “Constituição Federal Princípio Igualdade”
16h00 – Profa. Regiane Agrella – “Subjetividade, Identidade Negro Surdo e a Opressão Social”
16h40 – Prof. Sandro dos Santos Pereira – “Proposta de legislação para a inclusão social do negro surdo e a realidade do sujeito negro surdo no Brasil”
17h20 às 18h00 – Perguntas e entrega de certificados

Museu Afro Brasil
Parque Ibirapuera - Portão 10 - São Paulo - SP
F: (11) 3320 8900 ENTRADA GRATUITA
www.museuafrobrasil.org.br

FENEIS

MUSEU AFROBRASIL

GOVERNO DO ESTADO
SAO PAULO

Fonte: <https://www.facebook.com/museuafrobrasil.official>

O IV Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo aconteceu em novembro de 2013, em Salvador/ BA, no Auditório da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a organização e coordenação de Priscilla Leonnor Pereira. O tema do congresso foi “Empoderamento para as lideranças

dos negros surdos: ações para superar a desigualdade social”. Segundo Pereira (2018), o evento contou com cerca de 218 inscritos, pessoas vindas de vários estados brasileiros e, inclusive, de fora do país.

Foram convidados/as, para palestrar, negros/as surdos/as e negros/as ouvintes com pautas importantes, como discussões sobre a desigualdade social, superação do preconceito, estratégias de empoderamento, a quebra de barreiras sociais e a valorização da cultura negra surda pelo conhecimento de sua identidade. Além das palestras, o congresso realizou um festival cultural com teatro, danças, piadas surdas, sorteios, feiras de tecnologia, roupas etc.

Figura 12: Cartaz do IV Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo



Fonte: <http://roseperolanegra.blogspot.com/2013/06/iv-congresso-nacional-de-inclusao.html>

O V Congresso Nacional de Inclusão Social de Negro Surdo foi realizado em novembro de 2015, no Rio de Janeiro. O evento aconteceu no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ, e contou com a participação de palestrantes negros/as surdos/as de várias regiões do país, como também dos Estados Unidos. Essa edição foi coordenada pelos negros surdos Weslei

Rocha e Camila Nascimento. O tema abordado foi “Desafio para o negro surdo: despertar para a construção da identidade”, trazendo para a discussão lutas antirracistas e anti-ouvintistas, problematizações, proposições, assim como a afirmação, o orgulho, a ética e o reconhecimento da identidade negra surda. Segundo Pereira (2018), foi neste evento que foi criado o primeiro Festival Afrosurd@s, com o intuito de estimular os participantes a fazerem poesias, teatro, contos, oficinas, dança, entre outros.

Figura 13: Cartaz do V Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo



Fonte: <https://culturasurda.net/2015/10/02/v-congresso-negro-surdo/>

Em novembro de 2017, aconteceu o VI Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, em Florianópolis/SC, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. O evento abordou diferentes temas, tais como mulheres negras surdas, ações afirmativas (cotas) e acesso do/a negro/a surdo/a ao mercado de trabalho. Contou, também, com a realização do II Festival de Artes Afrosur@s sobre a cultura negra surda voltado para arte, poesia, teatro, contos, danças, entre outras modalidades que fazem parte da cultura negra surda. A organização do evento foi coordenada pelo professor Victor Hugo Sepulveda da Costa, do Departamento de Língua de Sinais Brasileira, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), e pela professora Maria Auxiliadora Bezerra.

Figura 14: Cartaz do VI Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo



Fonte: <https://noticias.ufsc.br/2017/11/ufsc-sedia-o-6o-congresso-nacional-de-inclusao-social-do-negro-surdo/>

Nessa edição, houve oito palestrantes negros surdos brasileiros e três estrangeiros: o norte-americano Lindsay Sunn, o alemão Ayiu John Wuol e o francês David de Keyer. Os palestrantes narraram suas experiências no país de origem e ressaltaram a importância do combate aos diferentes tipos de preconceitos que estão presentes no mundo. Um dos destaques da programação foi a palestra do negro surdo alemão, Ayiu John Wuol⁴⁴, que expôs algumas experiências racistas vividas em seu país. Segundo ele:

As pessoas são todas diferentes. Ainda assim existe muito racismo, muito machismo, muita opressão, muito sofrimento. Na Alemanha, eu sou respeitado pelo que faço, mas ainda sinto preconceito, sobretudo nas palavras que geralmente são dirigidas a nós, negros, vindas na maioria das vezes de homens brancos. E não é só na Europa que existe preconceito. Também existe na África e em outros lugares. (...) Para os negros, uma abordagem policial não traz segurança, mas sim insegurança, medo e outros sentimentos ruins. Já fui abordado por policiais quando caminhava em um parque, somente por ser negro. Por causa da cor da minha pele, acharam que eu estava ali para vender drogas. Realmente não é fácil ser negro hoje. E além de negro, também sou surdo, o que gera ainda mais preconceito.

Embora possamos inferir que alguns surdos e surdas tenham uma dupla imersão nas duas comunidades: comunidade negra surda e comunidade surda convencional, ainda há um grande distanciamento na condução das lutas

⁴⁴ Fragmento da palestra proferida em 17 de novembro de 2017, por Ayiu John Wuol, negro e surdo que vive na Alemanha. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/11/congresso-de-inclusao-do-negro-surdo-destaca-a-importancia-do-combate-aos-preconceitos/#more-171231>
Acesso em: 16 de março de 2022.

antirracistas e, simultaneamente, anti-ouvintistas, que são quase inexistentes, tanto na comunidade surda convencional quanto nos movimentos negros liderados por pessoas ouvintes. Enquanto o Movimento Negro Surdo, tão recente em termos históricos, busca afirmar-se enquanto sujeitos/as interseccionais, os movimentos negros, por sua vez, envolvidos por demandas que consideram próprias, invisibilizam as questões da comunidade surda negra, expondo, assim, uma questão fundamental: *Qual o papel dos movimentos negros nas lutas reivindicatórias de negros surdos?* (CAMPOS; BENTO, 2021).

A provocação feita por Sandra Regina Leite de Campos e Nanci Araújo Bento ainda ecoam sem resposta. Talvez, uma alternativa possível seja dada pela própria Patrícia Hill Collins (2022), quando propõe a ideia de uma *solidariedade flexível*, que, em linhas gerais, significa que nem sempre nós vamos atuar nos mesmos lugares, nos mesmos espaços e com a mesma compreensão. Mas, diante da solidariedade flexível, podemos encontrar espaços em que seja possível articular uma coalizão na luta por justiça social.

A solidariedade flexível pode facilitar coalizões entre grupos que têm um compromisso compartilhado com um ideal social, por exemplo, liberdade, justiça social ou democracia, ou com um problema social compartilhado, mas que seguem caminhos muito diferentes para a construção de coalizões. A interseccionalidade ensina que a construção de uma coalizão requer o reconhecimento de como as opressões que se cruzam moldam como os indivíduos e grupos experimentam e entendem a desigualdade social. A solidariedade flexível sugere que a solidariedade é um objetivo que vale a pena e não um modelo rígido de pensamento que membros de um grupo devam aceitar sem uma visão crítica, pois uma hierarquia permanente é insustentável a longo prazo. (COLLINS, 2022, p. 41).

Deste modo, Patricia Hill Collins defende a importância do diálogo para estabelecer coalisões, mesmo quando as agendas dos movimentos se diferenciam, pois, na medida em que as pautas se particularizam, é através da “escuta engajada e comprometida que se torna possível criar agendas políticas comuns, que construam as pontes necessárias para o estabelecimento de sociedades equânimes e socialmente justas” (BUENO, 2020, p. 149).

O que podem a escuta engajada e a solidariedade flexível como dispositivos privilegiados nos processos dialógicos e complexos de criação de nossas identidades e assunção de nossas interseccionalidades? Perguntas que nutrem a necessidade de seguir pensando...

III. CONSTRUINDO NOSSO LUGAR DE ESCUTA E SOLIDARIEDADE: RECONHECENDO AS OPRESSÕES QUE NOS HABITAM

Somos sujeitos/as múltiplos/as, interseccionais, constituídos por variadas marcas identitárias, sempre móveis, como nos ensinou Stuart Hall em seus estudos sobre identidade (2020). Essa compreensão reconhece diferentes pautas identitárias, as quais buscam afirmar o local e o singular, frente à política da normalidade, calcada na negação e na invisibilização das diferenças, imposta pelo pensamento ocidental, colonial, eurocêntrico e simplificador (generalizante).

A assunção de si e do outro como sujeito/a interseccional é ainda um desafio, uma construção que envolve resistência e luta na constituição de subjetividades e identidades afirmativas, positivas. Um exemplo é a própria comunidade surda. Embora hoje haja eventos mobilizadores para pensar a questão interseccional entre raça e surdez, bem como seja irrefutável o advento de lideranças negras surdas, esses movimentos ainda se manifestam de maneira tímida no que tange à educação, parecendo, muitas vezes, ser a compreensão da surdez como algo estático e único a compreensão mais forte nas salas de aulas, nas políticas educativas e mesmo nas propostas e documentos curriculares. A discussão da interseccionalidade, no contexto da comunidade e da educação de surdos, fica, muitas vezes, restrita a eventos acadêmicos. Logo, continua sendo invisibilizada nos segmentos da Educação Básica (CAMPOS; BENTO, 2021).

Ainda que a partir do Movimento Negro tenhamos conquistado avanços significativos para a Educação Básica, especialmente, com a promulgação da lei 10.639/2003, que modifica as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", não tem sido suficiente para construirmos

currículos, projetos, conteúdos, avaliações que promovam discussões sobre a negritude constitutiva do nosso país. O mesmo poderíamos dizer das Leis em reconhecimento dos direitos das pessoas surdas.

Por experiência própria, percebo que as questões raciais que envolvam a história e a cultura afro-brasileira aparecem na escola em períodos pontuais, como o Dia da Consciência Negra e, quando muito, no Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha, sendo abordado de forma temática por professores/as ou projetos com curta duração. Sabemos que isso não dá conta da complexidade de tratar a questão racial em um país altamente racista, que nos atinge cotidianamente com inúmeras micro agressões. Outras pautas e agendas, como cultura surda, arte surda, feminismo etc., muitas vezes, não se fazem presentes nos currículos escolares. Mesmo na educação de surdos, em escolas especializadas no trabalho com surdos/as, movimentos próprios da comunidade surda, como o movimento surdo negro, o movimento surdo feminista, os indígenas surdos ou LGBTQIA+ surdes são, muitas vezes, marcas identitárias/ categorias interseccionais invisibilizadas e desconhecidas tanto pelo corpo docente quanto discente.

Isso porque os sistemas de opressão, alicerçados no paradigma da normalidade, têm nos cegado para a pluralidade constitutiva do mundo e dos corpos, para nossas interseccionalidades. Temos reproduzido, com nossos discursos e ações, violências. Violências estas que interditam o diálogo nas diferenças, os processos de subjetivação e produção de uma identificação positiva e afirmativa de nossas identidades (FLOR; KAWAKAMI; SILVÉRIO, 2020). Por isso, é tão importante falar em lugar de escuta, isto é, esse lugar interseccional, porque singular, desde o qual lançamos nossos olhares sobre o mundo e a partir do qual o interpretamos e compreendemos. Assim, nosso lugar de escuta está composto de saberes e não saberes, compreensões e ignorâncias...

Por muito tempo, não me dei conta de que assumir o lugar de escuta como também de diálogo e de abertura ao outro pode contribuir para combater as ausências que têm significado o apagamento da memória e da história dos/as negros/as surdos/as (e outros sujeitos excluídos) no Brasil. Tampouco, measurei o quão importante seria tratar essa questão em sala de aula, isto é, exercitar a escuta como acolhimento, estranhamento, indagação, possibilidade

de conversar e aprender nas diferenças (GODOY; RIBEIRO, 2021). Assumir essa postura tem a ver, entre outras coisas, com assumir as nossas ignorâncias, nossas dificuldades de enxergar e compreender para além dos sistemas de opressão que nos atravessam e constituem nossas identidades interseccionais.

O mês de setembro no INES, por exemplo, é especialmente voltado para a valorização e para lutas da comunidade surda, pois se comemora o Dia Nacional do Surdos, assim como a sua fundação. Desenvolvemos inúmeros projetos sobre a história, a cultura, a língua de sinais, as personalidades surdas e tantas outras questões que julgamos importantes para que os/as estudantes conheçam a sua história e continuem lutando pela garantia dos seus direitos numa sociedade ouvintista. Mas, ao me deparar com os estudos interseccionais, percebi que inúmeras lacunas não vêm sendo preenchidas. Tenho revisitado minha história como docente e percebido quantos equívocos já cometi, por total falta de conhecimento, e não apenas eu, como outras colegas e a própria instituição.

Temos negado, com nossas ações e gestos, as interseccionalidades que pulsam nos corpos surdos, toda vez que, com nossos discursos, encerramos a pessoa surda em um modelo, em uma categoria que nega outras formas e expressões do estar sendo surdo/a (interseccional) no mundo. Dessa forma, é importante ressaltar que assumir o lugar de escuta não significa apenas um movimento de abertura ao outro, mas também a nós mesmos. Uma forma de, a partir da acolhida à voz e à existência do outro, poder acolher nossas próprias vozes e existências, prestar atenção ao que elas ressoam, nos ensinam, nos permitem a pensar sobre nós mesmos.

Venho compartilhando esses atravessamentos com meus/minhas colegas de trabalho, sobre a visão monolítica com a qual enxergava os/as estudantes. Frequentemente, analisava os mesmos a partir de perfil linguístico e comportamental. Meu olhar recaía sobre aqueles/as que sabiam ou não se comunicar através da LIBRAS ou da oralização; aqueles/as que se apropriavam ou não da Língua Portuguesa escrita. Aqueles/as que frequentavam e participavam das aulas. Posso afirmar que esse olhar não era somente meu: nos Conselhos de Classe, choviam avaliações nesta perspectiva.

No entanto, as contribuições dos estudos sobre interseccionalidade e sobre o feminismo negro têm ampliado a minha lente, a fim de enxergar os/as sujeitos/as em suas múltiplas dimensões, em que as categorias raça, gênero, sexualidade, classe, território, etariedade não podem estar apartadas das discussões acerca da experiência de vida das pessoas surdas, ainda tão invisibilizadas no cotidiano das salas de aula.

Foi a partir destas reflexões que dois colegas e eu decidimos apresentar a proposta de um projeto contínuo chamado “Surdez e diferenças: interseccionalidades em foco”, no qual se pretende colocar, em discussão, em rodas de conversa com os/as estudantes, as diferentes categorias que atravessam as corporalidades e histórias surdas, como: raça, gênero, sexualidade, classe social etc. Longe de respostas ou receitas, busca-se compartilhar com os/as estudantes surdos/as experiências, conhecimentos, propostas e experimentações pedagógicas que caminhem em direção a uma educação antirracista e anti-ouvintista. Esse projeto, que começou a ser vivenciado com os estudantes em 2022 presencialmente, fará parte da matriz curricular do setor a partir de 2023, talvez um atravessamento das discussões que a presente pesquisa suscitou no coletivo, bem como experiências pedagógicas com os estudantes em 2021, no contexto das aulas virtuais.

É importante destacar que temos aprendido com Collins⁴⁵ que trabalhar com a interseccionalidade não é como ir ao supermercado e colocar, na cesta, categorias como a raça, o gênero, a classe, a sexualidade etc., como se fosse possível comprar tudo em prol de um argumento interseccional, mas implica fazer um trabalho buscando compreender os discursos e as práticas em torno do racismo, do sexismo, do ouvintismo, como sistemas de poder. Sistemas que têm empurrado à não existência, por meio do silenciamento, diversas identidades e modos de existir no mundo... Isso significa que não podemos nos apropriar da análise de outra pessoa, tampouco presumir que entendemos esses atravessamentos do jeito que eles/as entendem e enfrentam. E silenciar suas experiências, manifestações culturais, produções, vozes, histórias é empobrecer um pouco mais o mundo.

⁴⁵ Palestra “Feminismo negro: ações antirracistas no mundo contemporâneo”, proferida por Patrícia Hill Collins, no Sesc Itaquera, no dia 28 de novembro de 2018. Disponível em: <https://youtu.be/IXFMyS3MyP8> Acessado em: 08/04/2022.

Neste sentido, tenho assumido a conversa como possibilidade de diálogo para compreender as experiências e os acontecimentos narrados pelos/as estudantes e as nossas próprias narrativas (RIBEIRO; SKLIAR, 2020), problematizando como diferentes sistemas de opressão se manifestam no dia a dia, assim como nas relações educativas, influenciando o processo de aprendizagem/ensino.

Durante 2021, ainda sob a pandemia de covid-19 que assolou o mundo, essas conversas aconteceram de forma remota. As aulas do setor dos anos iniciais do ensino fundamental noturno ocorriam, então, através da plataforma Google Classroom, assim como por meio de encontros síncronos no Meet ou no Zoom. Em um desses encontros, após a apresentação de alguns slides sobre surdez como uma experiência visual, houve uma provocação para que cada um de nós se apresentasse, utilizando alguns marcadores que poderiam ou não ser categorias interseccionais, mas que atravessavam nossos corpos. A ideia inicial era que conhecêssemos os/as estudantes para além de um corpo surdo sinalizante, assim como eles/as conhecessem um pouco de nós, uma vez que havia estudantes novos, que chegavam ao INES em meio à pandemia de covid-19.

Os encontros síncronos não foram acessíveis a todos os estudantes, por questão de desigualdade social e tecnológica, a qual não foi suprida pela distribuição de tablets e serviço de internet pelo INES. Apesar dessas ações paliativas, muitos/as estudantes vivem em regiões onde o serviço de internet não tem sinal, de modo que os aparelhos ficaram sem utilização, em vários casos. Entretanto, com os/as estudantes que conseguiam participar dos encontros síncronos, o processo foi bastante rico e provocativo, para eles/as e para nós. Entre muitas narrativas marcantes, ao conversar com um dos professores do setor, nos demos conta de que uma fala, recuperada da memória, provocou muitas ressonâncias em nós. Apesar de, naquele momento, não termos registrado a fala exata da aluna negra surda, seus efeitos ainda persistem em nossos corpos e sentidos, pois foi uma narrativa que nos tirou do prumo, desafiando a enxergar melhor aquelas/es que confiam em nós para desenvolver um trabalho pedagógico. Ela, nomeada de Esperança, se dizia ser mulher, negra, viúva, trabalhadora, moradora de periferia e mãe de 5 filhos (pardos e brancos), tendo 52 anos de idade. Disse,

ademais, que sempre teve interesse de estudar, que já havia interrompido esse sonho algumas vezes, diante da necessidade de trabalhar para sustentar seus filhos. Naquele momento, se sentia emocionada por estar de volta à escola.

Embora pareça uma atividade de simples apresentação, ela nos disse muito de quem somos. Enquanto professora, sempre me restringia a perguntar o nome, o sinal, a idade, se já eram estudantes do INES ou vinham de outra escola. Não me parecia imprescindível saber se os/as alunos/as eram trabalhadores/as, se tinham filhos/as, onde moravam e muito menos como se identificavam racialmente. Essas informações eram, aos meus olhos, irrelevantes. Trabalhava, sem me dar conta, com o paradigma da norma, na medida em que tínhamos um modelo de estudante pensado como “esperado”, ou seja: a norma.

A fala da estudante nos estremeceu por inteiro; sua narrativa põe em xeque as dimensões que ignoramos, mas que cotidianamente são afetadas por sistemas de opressão como raça, gênero e classe, entre tantas outras. Talvez não possamos sequer imaginar o que significa ser mulher, negra, surda, mãe de cinco filhos, moradora de periferia, trabalhadora, mantenedora e estudante. Diante disso, uma questão nos interpela: que compromisso ético e político nós, professores/as de negros/as surdos/as, temos diante de estudantes que cruzam a cidade ou mesmo cidades, que saem de uma jornada de trabalho exaustiva e vão até a escola, cheios de esperança e desejo de aprender, de se relacionar, de vivenciar sua língua? Como tornar a vida dos/as estudantes mais fácil, diante de tantas dinâmicas de opressão que cerceiam o seu direito de estudar? Negar as diferenças e ignorar as singularidades que atravessam as vidas dos/as estudantes ajuda na desconstrução de práticas e pensamentos colonialistas? Como acolher e abordar as interseccionalidades presentes na sala de aula?

Tenho aprendido, com Patrícia Hill Collins (2016), a reconhecer as nossas intersecções e a importância das mulheres negras autodefinirem-se e autoavaliarem-se como uma ferramenta subjetiva para narrarem a si próprias e, diante disso, rejeitar as imagens estereotipadas do “outro”. Outro que, enquanto objetifica, também desumaniza, fortalecendo os sistemas de dominação. Assim, criar dinâmicas de autodefinição tem sido uma opção política importante, na medida em que podemos substituir imagens

externamente definidas, como imagens autênticas de mulheres negras, por exemplo.

Esse poder de nomear as coisas e as pessoas está conectado com as relações de poder que, historicamente, vem enunciando o que é conhecimento, o que é verdade, o que é ser humano... Isso tudo vem sendo organizado a partir do poder da branquitude, que há muito tempo faz manutenção das *imagens de controle* para manter seu *status quo*.

Nesse modelo, homens brancos poderosos definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em termos de sua posição em relação a esse eixo branco masculino. Como foi negada às mulheres negras a autoridade de desafiar essas definições, esse modelo consiste de imagens que definem as mulheres negras como um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos. (COLLINS, 2016, p. 105).

As imagens de controle se constituem naquilo que Collins chama de dimensão ideológica da opressão, ideologias que estruturam, simultaneamente, “o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social que pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” (COLLINS, 2019, p.136). Assim, ao normatizar e naturalizar dinâmicas de opressões, também se produzem violências e restrições de direitos, criando obstáculos para a superação do controle exercido pelos grupos hegemônicos, mantendo, especialmente mulheres negras, em situações de subordinação.

No caso das mulheres negras surdas, as estudantes com as quais a pesquisa foi desenvolvida nos convidam a pensar em como a interseccionalidade de diferentes marcas identitárias pode significar, socialmente falando, em mais exclusão e violência contra determinados corpos: agressão física, exploração doméstica, sexual, no trabalho, negação de direitos, entre tantas outras violências que a ideia de um mundo normal, baseado em modelos de normalidade a serem seguidos nos impõem, cotidianamente (BENTO, 2022).

Naquele ano, a aluna Esperança não mais compareceu às aulas remotas. Em outros momentos, talvez a avaliássemos como uma estudante com domínio em LIBRAS, mas ausente nas aulas, apesar de possuir um *tablet* com acesso à internet disponibilizado pelo INES. Entretanto, sabemos que

nada disso dá conta de explicar a realidade. Ela é complexa, em constante processo de devir e reflete também os sistemas de opressão a que somos submetidos/as. Nesse sentido, a estudante nos confidenciou o quão importante significava voltar para escola, mesmo depois de tantos anos tendo seu direito cerceado. Não posso deixar de enxergá-la nas dimensões que atingem a subjetividade. Tampouco, posso mensurar os conhecimentos e as tecnologias por ela produzidas para sobreviver e resistir aos sistemas de dominação que a capturam, bem como as suas consequências.

No primeiro semestre de 2022, o INES voltou ao ensino presencial. Já na presencialidade, os encontros mesclavam dúvidas, alegrias e alguns sentimentos novos, que estávamos todos aprendendo a significar. A escola, tão conhecida e habita por nós, agora era espaço que demandava reaprender a estar. Usávamos máscaras; os abraços e a proximidade dos corpos ainda eram um impeditivo. Ainda nesse retorno, fui convidada a participar de uma aula. Assim, em uma terça-feira à noite, estávamos animados em encontrar os/as estudantes, depois de tanto tempo de afastamento físico por conta da Pandemia de Covid-19. Relembrou-se, com os/as estudantes, os conceitos sobre os quais haviam conversado durante o segundo semestre de 2021, refletido e debatido, através dos encontros on-line. Após lembrar conceitos como racismo, ouvintismo, sexismo, machismo, classismo, homofobia entre outras formas de opressão, foram apresentados vídeos que mostravam esses acontecimentos.

Sendo assim, foi iniciada uma conversa sobre situações semelhantes que pudessem ter ocorrido com eles/as. Naquele dia, Esperança estava presente, havia conseguido retornar à escola e foi a primeira a abrir a roda de conversa, confidenciando algumas situações que lhe trouxeram/trazem sofrimento. Ela relatou haver sofrido, em tempos passados, no metrô, constrangimento por parte de uma mulher branca. Contou como a mulher a encarava enquanto sinalizava. Toda vez que, ao falar com as mãos, encostava na mulher, a mesma se limpava. Ao tornar a esbarrar, a mulher se irritou e começou a esbravejar, como se o corpo negro surdo fosse sujo e a pudesse contaminar. Diante da violência, Esperança se manifestou, protestou contra a atitude da mulher, afirmando sua condição de negra e surda, apesar de ter sofrido com esse episódio.

A cena narrada por Esperança traz à tona uma violência racial praticada contra ela dentro de um transporte público. O racismo cotidiano é destinado a grupos subordinados; em especial, às pessoas negras e periféricas. Nas palavras de Kilomba (2019), um racismo que não é pontual, mas acontece no todos os dias:

Racismo cotidiano não é um "ataque único" ou um "evento discreto", mas sim uma "constelação de experiências de vida", uma "exposição constante ao perigo", um "padrão contínuo de abuso" que se repete incessantemente ao longo de sua biografia - no ônibus, no supermercado, em uma festa, em um jantar, na família. (p. 80).

Teria seu corpo sido agredido com tanta repulsa se ela fosse uma mulher branca de classe média? Teriam sido lançadas as mesmas palavras a um homem branco? Essa narrativa nos alerta ao fato de que a estudante pode ter sofrido diferentes formas de opressão, como o racismo, o sexismo, o classismo e outros que operam se retroalimentando. Além disso, tais perguntas, tensionadas com a narrativa da estudante, reafirmam a opção ética e política pela escrevivência como ferramenta investigativa e, sobretudo, denunciadora de constelações de experiências de opressão que incidem nos corpos e corporalidades negras e surdas de modo muito marcante.

Falar de um corpo negro surdo aviltado, agredido, negado, rechaçado é falar, também, de uma política estética pautada na violência contra uma pluralidade de corpos, contra a afirmação positiva, no presente, de ancestralidades que conformam nossas existências. Quando narramos sobre a história de uma mulher, negra, surda, trabalhadora que enfrenta, em seu cotidiano, o racismo, o ouvintismo e tantas outras violências, estamos falando, sim, de muitos e variados corpos negros que experienciam essas e/ou algumas dessas marcas de opressão. Ao falar de Esperança, também estou falando um pouco de mim, refletindo, ressignificando muito do vivido, escrevivendo. Escrever a pesquisa e pesquisar a escrevivência.

Na cena narrada pela estudante, o racismo - a violência mais praticada contra os corpos negros em nosso país - opera de diferentes maneiras, inclusive psicologicamente. É uma operação que busca transformar a condição afirmativa dos corpos em marca de inferioridade. Quando a pessoa branca, ao

ser encostada por Esperança, se limpa, se esquiva e esbraveja, ela não o faz pela sua condição auditiva: a surdez. Ela faz pela sua cor! E por sua cor quer impor-lhe uma condição subjetiva de inferior, quer diminuí-la em sua existência, pelo seu “defeito de cor” (GONÇALVES, 2020). Nesse contexto, trata-se de uma herança colonial que perpetua desde a escravização: é a imagem construída pela branquitude sobre o/a sujeito/a negro/a, na qual a sua pele é vista como suja, feia, inferior, fedida, infectada... Opressão que não poupa os corpos negros surdos!

Na narrativa de Esperança, o olhar do outro sobre seu corpo negro surdo está repleto de violência racista que quer nos desumanizar. Suas palavras denunciam: é como se, na aproximação a esses corpos, pudesse haver um suposto contágio racial que dizimasse os privilégios brancos. E, por que não dizer, ouvintes? Por acaso o corpo surdo e sua língua de sinais não é, tantas e tantas vezes, visto como anormal, exótico, engraçado, esquisito, curioso?

Ser negra e surda numa sociedade em que se privilegia a branca como sinônimo de humanidade e a linguagem oral do colonizador (ouvinte) como um valor civilizatório coloca os sujeitos/as negros/as surdos/as sinalizantes distantes da ideia de homens e mulheres de verdade. Para Fanon (2008), “falar uma língua é assumir um mundo e uma cultura”. Sabemos que, historicamente, a língua de sinais, tão defendida pela comunidade surda como parte de sua cultura e identidade, não é aceita numa sociedade ouvintista, branca e oralizada, a qual insiste em dizer que pessoas surdas sinalizantes “fazem mímica” ou “usam gestos”, mas pouco compreendem ou querem compreender que se trata de uma língua construída com estruturas próprias e com valor legal em nosso país, na medida em que configura legalmente como a língua oficial da comunidade surda sinalizante do Brasil.

Toda vez que Esperança, mulher negra e surda, esbarrava na passageira branca, era porque seu corpo estava falando em língua de sinais, cujos parâmetros estão no movimento, na expressão corporal e facial, nas configurações das mãos, no espaço, na orientação. Operavam aí, ao que parece, diferentes sistemas de opressão: racismo, ouvintismo, dentre outros que poderíamos, talvez, seguir pensando. Essa sociedade racista e ouvintista

em que vivemos não enxerga a diferença em sua potência, mas busca inferiorizar aquilo que não lhe é espelho.

Mais uma vez, a importância da escrivência se faz pulsante. Porque escrever pode ser um ato político de recuperação da vida como lugar onde se afirma a existência, nosso estar sendo. No acontecimento vivido por Esperança no transporte público, ela revela que as atitudes da pessoa branca e ouvinte demonstram seu total racismo e ouvintismo introjetados e evidentes, além do medo branco de contágio por tudo aquilo que o imaginário racista criou sobre o corpo da pessoa negra e surda, esse corpo muitas vezes visto como um corpo desviante daquilo que eles/as enxergam como norma, padrão.

Todavia, onde o olhar racista e ouvintista enxerga perigo de contágio, nós enxergamos afirmação de existência. Afirmar a negritude e a surdez, longe de contagiar, pode curar. Erguer a voz e afirmar nossos corpos pode ser, como convidou bell hooks (2019), uma experiência de autocura. E a escrivência é uma possibilidade de pesquisa-denúncia-cura, no sentido de permitir assumir e se orgulhar de nossos próprios corpos, identidade, ancestralidades e cor. Uma ferramenta epistemo-metodológica a favor da pesquisa como dispositivo de mudança do nosso olhar sobre o mundo, sobre nós mesmos, sobre a vida.

Esse acontecimento traz cenas de um passado colonial tão vivo e presente através do racismo cotidiano. Essas cenas de opressão vivenciadas pelos corpos negros surdos atualizam a necessidade de enfrentar a política racista de sociedade como algo aqui e agora, e não meramente como um episódio longínquo de nossa história, como muitos (brancos) querem fazer crer. Uma ferida do presente reatualizado nas feridas do passado e vice-versa. Para Grada Kilomba (2019, p. 157-158), acontecimentos como este vivido por Esperança trazem uma dinâmica de orgulho-vergonha:

Enquanto a mulher negra é humilhada e desonrada em público, aqueles que a insultaram têm a chance de desenvolver um senso de poder e autoridade derivada diretamente de sua degradação. A cena, assim, revive um trauma colonial, a mulher negra continua a ser o sujeito vulnerável e exposto, e a menina branca, embora muito jovem, permanece a autoridade satisfeita. A posição subordinada de um (desonra / vergonha) garante a posição de poder do outro (honra / orgulho).

Não é muito diferente nas escolas, assim como em outros espaços sociais. Diferentes violências nos têm sido impostas constantemente. Muitas crianças surdas sem direito ao acesso e à aprendizagem da língua de sinais, incontáveis crianças negras sem acesso a representações positivas de seus povos e ancestralidades, assim como de si, entre tantas outras. Ao pensarmos o Brasil nos últimos anos, vemos que os diferentes sistemas de opressão continuam a todo vapor (aliás, quando não estiveram?!), como reforçam as histórias das/os estudantes participantes da pesquisa, assim como a minha própria.

É importante ou, mais que isso, político narrar e recuperar nossas histórias, porque são testemunhos vivos de como as opressões e violências históricas se fazem presentes em nossas vidas e cotidianos, muitas vezes provocando traumas e inseguranças que atravessam nossas identidades e subjetividades. Sabemos que o racismo persiste desde a escravização e segue moldando e estruturando a sociedade, conforme os anseios do capitalismo e da hegemonia branca. Talvez, o que mais nos assuste no tempo presente é a liberdade com que os discursos e atitudes de ódio são lançados contra pessoas negras. Da pessoa comum ao alto escalão do governo federal, os/as racistas se sentem autorizados/as a fazerem declarações e praticarem atitudes racistas e desumanizantes, sobre a pretensa liberdade de expressão (que eles/as tanto negam aos que pensam diferentes deles/as mesmos/as).

Por sua vez, a fragilidade na aplicação das leis contra o racismo continua sem responsabilizar os/as autores/as pela atitude criminosa, naturalizando, cotidianamente, as violências contra a população negra... E reafirmando, através da inércia institucional, o caráter estrutural do racismo. Pergunto-me: como o racismo estrutural é vivenciado por um/a negro/a surdo/a? De que modo pode impactar sua vida? Como ele/a percebe essa questão em sua vida?

O acontecimento vivido por Esperança, ademais, é um entre milhares de casos que não ganham notoriedade nas mídias e, tampouco, nos registros de queixa-crime nas delegacias do país⁴⁶. O seu registro são as marcas cruéis que

⁴⁶ Mesmo quando a pessoa surda se dispõe a fazer denúncias, encontra barreiras comunicativas e discriminatórias que a impedem de registrar a sua queixa. Lembro da narrativa trazida por Tiago Ribeiro, sobre a experiência vivida por uma professora negra surda, que,

o racismo imprime em sua subjetividade. Continuo pensando: o que é ser mulher, negra, surda, pobre em um país racista, ouvintista, sexista, classista? Que acolhimento Esperança recebe dessa sociedade que açoita, sem piedade, mulheres negras e surdas?

Logo em seguida, Esperança relata a sua experiência familiar de maneira contundente, afirmando-nos o quanto se sente desprezada por sua irmã branca, por ser negra. A estudante não nos revelou os indícios que a levaram a concluir que o desprezo lançado sobre si era exclusivamente racial... Mas ela sentia com o corpo inteiro os efeitos do racismo, em especial após a morte da mãe, também mulher negra retinta como ela.

A narrativa dolorosa realizada por Esperança nos transmitia uma das tantas faces do racismo que coloca, na pessoa negra surda, a imagem do estranho, do diferente, do incompatível, do não-familiar, do não humano, rejeitando até mesmo o pertencimento pelo parentesco... O racismo, assim como o ouvintismo, cumpre também essa função de exclusão e de isolamento, independente dos laços sanguíneos existentes. Diante dessas memórias compartilhadas, outras lembranças e falas estudantis foram surgindo, ganhando tempo e espaço nas discussões.

Outro relato que me deixou balançada foi a narrativa de Zeni, aluna negra, surda, periférica e que vem se afirmando pessoa transexual, homem trans. Assim, passo a me referir a ele como “o estudante”, que, naquele momento, dizia sobre o seu incômodo com a família que não se comunica com ele por meio da língua de sinais, do seu interesse em continuar seus estudos em casa e a impossibilidade de realizá-lo durante o período da noite.

As condições de vida narradas por Zeni sugerem que ele vive em um restrito espaço doméstico, o qual comporta seis pessoas com demandas distintas, em um mesmo quarto. Nesse, de acordo com seu relato, vivem seu pai, ele e mais 3 familiares, de modo que é difícil fazer as atividades de casa à noite, pois a luz acesa atrapalha os demais a dormirem. Relatou, ainda, que a

quando vai ser testemunha numa delegacia, é impedida de testemunhar pelo próprio delegado. A Lei é branca e ouvinte.

compreensão e a comunicação são muito deficitárias, pois o pai e a família não sabem Libras, motivo pelo qual, às vezes, tem vontade de ir embora de casa, em especial pelas reclamações do pai quando liga luz durante a noite, impossibilitando-o de estudar.

Embora Zeni destine a sua indignação ao seu pai, sabemos que esse é um dos tantos enfrentamentos vividos por famílias negras no Brasil. Quando Zeni descreve a sua casa, lembro-me de uma cena narrada por Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, quando, no diálogo com operários da periferia de Recife, tentava convencê-los a uma relação dialógica e amorosa entre pais, mães, filhos e filhas, em substituição aos castigos violentos... Mas acaba sendo interperlado por um operário que, falando em nome de muitos outros, narra sobre a geografia precária de suas casas, o trabalho árduo, a fome, a tristeza, a dor, a falta de esperança e “a dureza da vida que não deixa muito para escolher”:

"Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam". Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: "Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?". Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. (FREIRE, 2011, p. 36).

Tanto a narrativa realizada por Zeni quanto a cena trazida por Paulo Freire expõem a perversidade das estruturas socioeconômicas do nosso país. Segundo os dados parciais do 1º Censo de Inadequação Habitacional⁴⁷ – promovido pela Secretaria Estadual de Infraestrutura e Obras e da Subsecretaria de Habitação, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), constatou-se que 26% das casas de favelas do Estado do Rio de Janeiro não têm uma estrutura formal de banheiro com vaso sanitário, chuveiro e pia, sendo improvisado na área externa com baldes de água, sem

⁴⁷ O Censo de Inadequação Habitacional é uma pesquisa inédita do Programa na Régua, iniciado em novembro de 2021, com o objetivo de mapear e cadastrar imóveis de pessoas que vivem em casas construídas de forma insalubre, em favelas e comunidades carentes do estado do Rio. Os números apresentados na primeira fase se referem aos dados coletados em 18 áreas de vulnerabilidade social, até meados de dezembro de 2021. Para saber mais: <https://programanaregua.com.br/>

encanamento e esgoto.

Além disso, os dados apontam que um a cada quatro domicílios tem mais de três moradores por quarto. Esses números nos mostram que o drama vivido por Zeni e seu pai é bastante complexo. Se, por um lado, Zeni gostaria de ter seu espaço/tempo para estudar, seu pai impõe o direito ao descanso, após a jornada de trabalho. Imagem de um Brasil desigual, sem distribuição de renda e, muitas vezes, de garantia de direitos mínimos. Como conciliar os desejos e a esperança diante dessa geografia precarizada de sua moradia? Como abrigar confortavelmente seis pessoas em um quarto?

Sabemos que a fala indignada de Zeni não trata de uma questão de classe social apartada da sua condição racial, tampouco do território em que habita. Raça, classe e território são interligados desde o processo de escravização, cujos efeitos sentimos até hoje. Um passado que não terminou, nem no seu conteúdo emocional (psíquico), nem em termos políticos. Os direitos da população negra nunca foram plenamente conquistados, assim, olhar para o passado colonial e interrogá-lo também é uma maneira de reivindicar uma posição de dignidade no presente (EVARISTO, 2020). Olhar para nossa história, nossas vivências é também ato político em favor da desarticulação e desinvizibilização de como os sistemas de opressão atravessam e afetam nossas vidas. Não à toa, a escolha pela escrevivência como metodologia.

3.1 – Retirando mordanças da/na educação de/com surdos

Por muito tempo, fui a professora que teve pressa em ensinar os conteúdos programáticos que exigiam cada disciplina. O meu tempo era cronometrado para “dar conta do planejamento”, otimizar o tempo, evitar os atrasos, como se eu pudesse ter o controle do cotidiano escolar. Preocupava-me, sim, com os ritmos diferenciados de aprendizagem dos/as estudantes, com suas faltas, com seus ainda não saberes, com a apropriação da língua portuguesa escrita, com aqueles/as que necessitavam de apoio educacional especializado, dentre tantas outras questões que permeiam o fazer docente.

No entanto, algo de muito valioso eu deixava de lado, diariamente... Toda vez que os/as estudantes chegavam à sala de aula narrando os

acontecimentos familiares, as experiências no trabalho, as situações vividas no percurso até a escola, suas dúvidas a respeito do que viram, mas não compreenderam o que se passava na televisão, de como fazer para resolver um certo tipo de problema, eu, frequentemente, dizia que conversaríamos sobre isso depois da aula, porque a hora do jantar, eu sabia bem, era fundamental para determinados/as estudantes: a possibilidade de se alimentar. Com isso, as conversas quase não aconteciam... Muitos desses/as estudantes atravessam a cidade para chegar às suas casas, pegando dois, três transportes públicos até seu destino. Havia, por isso, pressa por parte deles/as para irem embora. Ficavam preocupados/as com a volta para casa, com o último ônibus que ia passar em determinado ponto, em saírem, sobretudo, acompanhados/as (em grupos), talvez como estratégia para sobreviver numa cidade tão violenta como o Rio de Janeiro.

Eu também tinha pressa, é verdade! O ônibus me deixava um pouco distante de casa e sabia que teria de caminhar sozinha e rápido porque, depois das 22h, os comércios que movimentam as ruas já estariam fechados. Não foram raras as vezes em que compartilhamos o mesmo ônibus eu e os/as estudantes. Eu seguia meu destino em um único transporte, enquanto eles/as desciam para fazer as baldeações. Não é fácil a jornada dos/as jovens e adultos/as surdos/as, trabalhadores/as, estudantes da zona sul do Rio de Janeiro e moradores/as da periferia.

Os constantes adiamentos das conversas poderiam até não ser uma escolha consciente de privação de fala e de escuta, mas, de algum modo, me via reproduzindo uma lógica silenciadora dos corpos. Talvez estivesse reproduzindo um padrão que também me foi ensinado quando fui estudante do Ensino Básico: “fazer silêncio para aprender e deixar a conversa para depois”.

bell hooks, no livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade” (2019), sublinha o quão silenciadora pode ser a experiência escolar, na medida em que reforça uma educação que legitima apenas um modelo correto – de pensar, conhecer, ser, existir etc. Através dessa reflexão, a autora nos convida a compreender a importância e urgência de uma educação e de uma escola que fortaleçam a possibilidade da indagação, da afirmação de si, da não aceitação dos sistemas de violência e opressão que querem silenciar e anormalizar nossos corpos. Hoje, no diálogo com hooks,

me pergunto: deixar a “conversa” para depois também não é um gesto de silenciamento? De deslegitimação da experiência do outro? Por que falar do mundo, de si, do que acontece e atravessa não pode fazer parte do cotidiano escolar? Por que não pode dialogar com o currículo?

Essas inquietudes me acompanham. À medida que vivenciei esta investigação (as discussões e conversas no grupo de pesquisa, as leituras e estudos para o doutorado, o contato com o feminismo negro e os estudos surdos, a relação com narrativas, experiências e memórias), novas formas de compreender e interpretar o mundo foram sendo possibilitadas para mim, e minhas lentes foram se tornando menos pobres, inclusive o modo como vivo e compreendo a escola, minha prática e a própria relação com os/as estudantes. Memórias de minha trajetória estudantil e educativa ativaram-se a partir do contato com narrativas dos/as estudantes com os quais trabalhei, fomentando e alimentando mais e mais perguntas, as quais colocam em xeque muitas de minhas certezas.

Nesse movimento, volto às minhas escrituras, volto à fala de Conceição Evaristo sobre esse conceito tão rico. Ele não tem a ver com o individual puro e simplesmente, não fala de acontecimentos de uma vida encerrados em si, mas é um conceito que transborda, que ultrapassa o limite da individualidade e se refere a experiências que, ainda quando singulares, ainda quando individuais, fazem menção a toda uma comunidade, toda uma constelação de sujeitos, corpos, histórias, ancestralidades... Assim, falar da conversa que é deixada para depois na sala de aula, em minha prática, empurrando os desejos, curiosidades e perguntas dos/as estudantes para um lugar de menos importância, também é falar de como isso se dava em minha trajetória de estudante. Somos formados/as em uma sociedade onde a violência, o silenciamento e a imposição de modelos é uma herança colonial, conforme aponta Fanon (2015).

Compreender isso é doloroso, pois implica perceber como também nos fazemos, muitas vezes, agentes da colonização/colonialidade, da anormalização, do silenciamento. Ao incorporarmos ideias e ideais inculcados pelo paradigma da norma, às vezes sequer nos damos conta de que operamos nessa lógica, em alguns sentidos. Enquanto escrevo essa compreensão, tecida com os/as sujeitos/as que atravessam e/ou habitam este texto, lembro da

estudante que argumentou sempre ficar calada nas aulas porque “tinha educação, era educada”. Quanto de sua fala também não habita meu corpo? Quanto de sua fala também não é verdade em minha trajetória? Somos mulheres e negras; ela, surda, e eu, ouvinte. Algumas de nossas identidades nos aproximam (enquanto detentoras de experiências compartilhadas), outras nos distanciam. Exercitar uma certa forma de solidariedade e empatia é um modo de, talvez, poder conversar e se enxergar mutuamente, de aprendermos também com a experiência e história do/a outro/a, com sua fala, sua presença, sua identidade.

Essas ponderações me trazem à memória uma fala de uma estudante surda que me marcou muito. Já não lembro quando exatamente, mas, durante um encontro na sala de aula, em uma dinâmica em que falávamos de nossas histórias, ela relatou, mais ou menos assim:

Comigo aconteceu no passado, na escola onde todos eram ouvintes e eu a única surda. Os ouvintes achavam que a língua de sinais era mímica e me xingavam por ser surda. Eu sofria muito, parecia que eu era um cachorro amordaçado. Vocês conseguem entender o significado do cachorro amordaçado?

Essa fala me marcou e ainda ressoa em mim. A aluna, negra e surda, através dessa fala, traz à cena os processos de exclusão que viveu em uma escola inclusiva. Nessa escola, as pessoas que participavam do cotidiano escolar eram majoritariamente ouvintes e a insultavam por sua maneira singular de se comunicar através da língua de sinais... ou pela ignorância e desconhecimento diante da diferença.

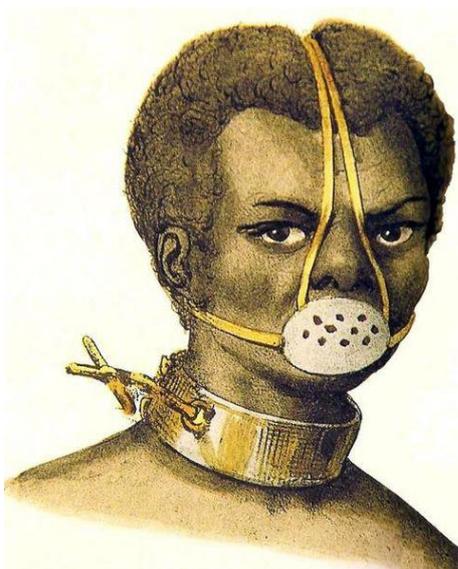
A imagem elaborada pela aluna para explicar o sentimento que lhe atravessava, ao recuperar as memórias da escola em sua infância/adolescência, é de um cachorro amordaçado, aquele que, mesmo sendo provocado, era impedido de reagir. Um cachorro amordaçado não é capaz de se comunicar (latir), tampouco poderia se defender ou morder, não se tornava ameaça para aqueles/as que o provocaram, a ele era destinado conformismo diante das provocações. No caso da estudante, por mais que tentasse se

expressar em sua língua, isso seria motivo de insultos, de violências, de incompreensão.

Como ela, quantos/as surdos/as vivem acontecimentos que podem ser vistos/as como um processo de desumanização, de subjugação mental e física na escola? Para algumas práticas e concepções, é a pessoa surda um cachorro amordaçado? O que significa a metáfora do cachorro amordaçado?

A mordaza a que se refere a estudante, em sua fala, remonta a uma imagem bastante conhecida na história da população negra escravizada: a máscara de flange, um objeto de tortura colonial usado por mais de três séculos no Brasil, com o objetivo de silenciar e produzir medo naqueles/as que ousassem ameaçar o poder dos colonizadores e suas formas de opressão. Para Grada Kilomba (2019, p. 33): “Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?”

Figura 15: Retrato da “Escrava Anastácia”



Fonte: Jacque Arago (1839) / Museu Afro Brasil/SP.

A imagem da escravizada Anastácia é forte, assim como é forte a metáfora usada pela estudante negra surda. As escrituras e narrativas trazidas nesta tese reforçam o quanto a escola pode ser espaço de reafirmação de violências e opressões, mas, também, lugar de viver outras experiências, outras formas de se relacionar e se reconhecer.

Sim, por muito tempo, a educação das pessoas surdas viu excluídas de seus processos todas e quaisquer ações no sentido de afirmação e valorização identitária, social, cultural e humana. Sua educação, por décadas e décadas, se reduziu à tentativa de tornar os/as surdos/as o mais próximo possível do modelo ouvinte (PERLIN, 1998). Não tão diferente tem sido a luta histórica das pessoas negras pelo direito à sua humanidade, vilipendiada pelos processos de exclusão racial, social e econômica, na qual o/a negro/a tomou o/a branco/a como modelo de identificação, como única possibilidade de “tomar-se gente” (SOUZA, 1983/2021, p. 46).

Se faço aproximações entre ambas as opressões é por entender que existe um cruzamento interseccional que tem raízes coloniais que perduram até hoje... e influenciam o cotidiano das relações sociais do qual a instituição escolar não está isenta! Uma construção que opera no nível ideológico e discursivo sobre as pessoas negras surdas, que paira sobre o imaginário da inferioridade, incapacidade, subalternidade.

Os/as estudantes negros/as surdos/as com os quais compartilho o trabalho pedagógico no INES sofrem, no corpo, as consequências e a violência do racismo, do ouvintismo, do machismo, da homofobia, entre outras formas de violência e opressão, mas nem sempre compreendem ou reconhecem esses processos em suas causas, seja pela falta de acesso à informação, seja pela privação linguística com que muitos/as surdos/as jovens e adultos/as chegam à escola, vítimas de um mundo e uma sociedade estruturalmente racista e ouvintista.

O letramento racial tem chegado à escola ainda de maneira frágil, aparecendo timidamente em projetos de professores/as mais engajados/as nas lutas sociais, mas não se concretiza como parte de um projeto político escolar. A mesma dificuldade é encontrada quando buscamos falar sobre o ouvintismo, discursos como “isso acabou”, “não existe mais”, “vocês querem colocar os/as surdos/as contra nós ouvintes”, “essa é uma história do passado que acabou quando surgiu o bilinguismo” se tornam bastante recorrentes.

De modo geral, a naturalização de violências e sistemas de opressão é estratégia já conhecida e usada pela história oficial. Dá-se para negar, por exemplo, a existência do racismo, pacificando os anos de escravidão com a sentença de que a miscigenação nos tornou “todos iguais” e, portanto, a

impossibilidade de termos nos tornado um país racista. As consequências da não racialização na educação de surdos têm negligenciado as experiências educacionais dos/as estudantes negros/as surdos/as, promovendo o essencialismo do/a surdo/a e da surdez.

Reconhecer as interseccionalidades presentes nos corpos surdos tem sido uma ação política de alguns movimentos surdos, como o próprio Movimento Negro Surdo, apresentado nesta pesquisa. Tais movimentos vêm contribuindo paulatinamente para a complexificação do olhar sobre a pessoa surda e seu corpo: um sujeito plural, interseccional, com diferentes histórias, identidades, etc.

Para as pesquisadoras Sandra Regina Leite de Campos e Nanci Araújo Bento (2021), é necessário que a comunidade escolar assuma uma agenda étnico-racial que constitui a realidade das escolas para surdos/as, ou mesmo da educação convencional na perspectiva inclusiva, onde:

Os alunos negros surdos são matriculados como surdos e tratados como negros nas suas relações, mas, a depender do contexto, não se reconhecem nem como um nem como outro, uma vez que, quando matriculados nas escolas convencionais, nem sempre têm contato com outros surdos, e sua condição de negro não é colocada em discussão. (CAMPOS; BENTO, 2021, p. 14).

A resistência em assumirmos que, na prática, temos atitudes racistas e ouvintistas tem sido um impeditivo para uma consciência coletiva de combate a essas formas de opressão e para a criação de uma educação antirracista e anti-ouvintista, que contemple a todos. Ao contrário disso, a negação desses componentes institucionais no interior da escola tem corroborado para a manutenção dos mesmos. Como combater aquilo que não admitimos existir em nossas instituições e em nós mesmos, em nossas relações?

A pesquisa tem revelado a importância de desinvisibilizar esses processos. Quando, em vez de deixar a conversa para depois (em prol dos conteúdos prescritos), começarmos a abrir tempo e espaço para a escuta, como forma de prestar atenção, de acolher a experiência, a pergunta e a fala do/a outro/a, do/a estudante, talvez possamos começar a perceber e admitir nossas ignorâncias, a nos darmos conta de nossas violências e opressões e, talvez, assim, poder desconstruí-las.

Com “desconstruir nossas próprias violências e opressões” me refiro ao gesto necessário e urgente de revisitarmos nossas práticas e ampliar os repertórios com os quais costumamos trabalhar. Segundo a pesquisadora Bárbara Gerner Garcia (1999), a ideologia dominante na educação de surdos parece não enxergar a raça e a etnia dos/as estudantes como fatores relevantes, isto porque ainda há um predomínio de uma visão patológica da surdez que vê a raça como uma “incapacidade secundária”. A cegueira da cor é uma problemática que se manifesta, de diferentes formas, no ambiente escolar, negando a identidade da pessoa surda e invisibilizando conhecemos ela tal como é, assim como escamoteiam a discriminação racial utilizando argumentos que inferiorizam os/as estudantes negros/as surdos/as. Para a autora:

Os professores dizem que a família é pobre, não valoriza a educação, não usa língua de sinais com a criança surda, ou não sabe inglês. Entretanto, culpar a família é uma outra forma de culpar a raça e a cultura da criança surda. E essas desculpas são usadas pelos professores com uma orientação cultural para a surdez, bem como por aqueles com uma orientação patológica. É uma forma indireta de perpetuar a visão de 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. 149).

Contudo, esse problema é bastante complexo, e não se restringe apenas ao corpo docente. Muitos estudantes negros/as surdos/as não reconhecem sua própria identidade racial, não porque seu corpo não seja afetado pelo racismo, mas por não terem uma imagem positiva de si. Nesse sentido é que se faz urgente e importante uma educação de surdos que ajude a retirar as mordanças, que contribua para que nenhum/a estudante surdo/a siga construindo a imagem de que “ficar em silêncio é ser educada”.

Abrir espaços, em nossas aulas e encontros, para a conversa com os/as estudantes, para escutar seus anseios, dúvidas, histórias e perguntas é também uma forma de tecer uma comunidade polifônica na sala de aula, assumindo a relação e a prática pedagógica como coletiva, construída com eles/as. É isso que tem mobilizado começar o ano letivo com uma roda de conversa, na qual pergunto aos estudantes o que querem aprender, que

dúvidas têm, que temas lhes desperta interesse. É isso que tem aberto espaço, no cotidiano escolar, para narrar nossas histórias, compartilhar perguntas, dividir inquietudes.

Assumir a sala de aula como lugar interseccional requer o comprometimento ético de pluralizar também nossos repertórios, imagens, modelos. Não existe o modelo neutro ou natural. Tudo é cultural e ideológico! (HALL, 2020). Assim, cabe perguntar: produções e manifestações culturais negras e surdas se fazem presentes na escola? No currículo? Que imagens positivas de mulheres e homens negros/as surdos/as são trabalhadas? Que tipo de literatura circula? Que tipos de discussões se tecem no cotidiano escolar? São perguntas que convidam a visitar meu passado, minha história, na busca de pensar melhor acerca dessa educação de surdos que contribuiu para tirar as mordças.

3.2 – Revisitando o passado ainda presente e ressignificando meus modos de olhar (em torno de uma educação que tira mordças)

Claro que me lembro, porque esta história foi memorizada. Não posso esquecer-la. O passado colonial está memorizado de tal maneira, que se torna impossível esquecer-lo. Às vezes, preferiria não me lembrar, mas, na verdade, é algo que não se pode esquecer. A teoria da memória é, na realidade, uma teoria do esquecimento. Não se pode simplesmente esquecer e não se consegue evitar lembrar (KILOMBA, 2016, s.p).

Respiro e tomo fôlego para seguir escrevendo. Escrever às vezes dói; é pesado, mexe na alma, revira lugares que estavam guardados em algum canto do quase esquecimento. Recuperar e ressignificar sentidos ao já vivido é costurar os retalhos do baú da memória. Por isso, visitar as questões que atravessam a minha vida e minha formação tem sido um desafio... porque nelas encontro histórias marcadas por feridas que, por muitos anos, tentei esquecer, a fim de que não doessem mais...

Não foram poucas as vezes em que me silencieei, seja na terapia ou entre amigos mais íntimos. Pensava: a quem interessa essa história que insiste em me visitar? Essa companhia tão indesejada que vai-e-volta e, quando

menos espero, é acionada por algum evento, mas que eu gostaria que permanecesse na *deslembração*? Contudo, tem sido no exercício cotidiano da minha prática docente com estudantes negros/as surdos/as que essas *lembrações entalhadas na memória* emergem. Porque a história nos afeta e também constitui o nosso presente.

As histórias trazidas nesta tese, vivenciadas e compartilhadas com os/as estudantes, reverberam em mim, como quando uma aluna, mulher negra surda e periférica, ao ser questionada por permanecer tão quieta durante as aulas, respondeu (insisto nessa memória!): “porque sou educada”. Essa resposta, insisto, aciona em mim, também mulher negra, periférica e estudante, um lugar no qual sempre estive, mas que nunca foi confortável. Esse lugar de um corpo silenciado, invisibilizado, negado e que até hoje se esconde sob o véu de uma suposta timidez, mas que, na verdade, é fruto de um processo de subjetivação, resultante das sucessivas experiências de exclusão (FLOR; KAWAKAMI; SILVÉRIO, 2020), na medida em que minha subjetividade foi sendo construída, desde criança, a partir da dessemelhança e da inferioridade.

Lembro que, ao ingressar no Mestrado em Educação na UERJ/FFP, em 2012, um dos primeiros desafios propostos pela orientadora era escrevermos um Memorial de Formação, narrando alguma experiência ou caminho que me conduziu à pesquisa acadêmica. Naquela ocasião, escolhi narrar o meu processo alfabetizador, talvez porque um *grande fardo de dor compunha essas lembranças* (ERAVISTO, 2018), mas que, naquele momento, talvez, não tivesse a real dimensão do que havia vivido, mas carregava comigo essa ferida, como se fosse uma pedra pontiaguda da minha coleção.

Assim, a narrativa que trago a seguir é uma visita à minha infância, que foi resgatada e analisada por mim há 10 anos atrás, quando ingressei no Mestrado, e melhor compreendida agora, a partir da experiência de racialização vivida com o ingresso no Doutorado, por meio de estudos e discussões acerca de raça e racismo.

“Durante o meu processo alfabetizador vivido na referida escola privada situada no centro de São Gonçalo, era forte a cobrança realizada às crianças a respeito do uso correto da letra cursiva. Na transição entre um tipo de letra (a chamada letra bastão ou script maiúscula, mais facilmente utilizada por mim naquele início da alfabetização) a outro tipo (a letra cursiva), eu acabava por misturar as duas formas em uma mesma

palavra. Isso produzia uma irritação na professora cuja reação era, invariavelmente, apagar minha escrita, me dizendo para fazer tudo de novo. Lembro-me de certa vez ter apagado muitos exercícios em meu caderno, obrigando-me a refazer tudo entre “apagões” de borracha e lágrimas de choro. Com isso, uma das folhas acabou rasgando. Recordo-me da sua falta de paciência em ter que lidar com aquela situação e a sensação de constrangimento e incompetência sentida por mim.

(...) Por não dominar a letra cursiva do modo esperado pela escola onde estudava, me senti à margem da turma. Até que, em uma manhã, recebemos a visita da diretora em nossa sala de aula. Sua presença tinha por objetivo olhar caderno por caderno dos estudantes, a fim de ver quem havia caprichado nos deveres escolares, bem como avaliar a conservação do material didático, mais especificamente o caderno. A cada verificação que lhe agradava, ela carimbava o caderno do/a felizado/a aluno/a que atendera seus critérios. Boa parte de meus colegas receberam o carimbo: menos eu e um colega cujo nome era Jeferson.

Analisando hoje o vivido, penso que estavam presentes, naquele conjunto de práticas, concepções de uma avaliação classificatória. Somente os/as alunos/as que demonstravam certo aprendizado e respondiam certas expectativas da escola poderiam ser “promovidos”. Seriam estes os merecedores, portanto, do “carimbo” o qual lhes conferiria o status dos que sabem, criando assim uma delimitação clara dos “outros”, aqueles que não-sabem.

(...) Naquele momento, não receber o que representava objeto e motivo de orgulho entre os meus colegas foi doloroso. A ausência do carimbo nas páginas do meu caderno me fez sentir não ser aquilo que a maioria da minha turma parecia ser para a escola: competente! Não acompanhar o tempo de aprendizagem estabelecido como desejável pela instituição fez-me sentir no lugar da exclusão, da falta, da negação.

Nunca soube haver naquela escola espaços de discussão coletiva. Tampouco que as situações fossem vistas como bons motivos para interrogações sobre a prática. Que outras possibilidades de compreender as diferenças teria a escola se houvesse a garantia de espaços de discussão? Haveria, assim, possibilidades de construção de olhares diferenciados para aqueles/as que não dominavam a leitura e a escrita, ou que a dominavam de maneira distinta da esperada?

A ação premiatória praticada pela professora e pela diretora, vista à época como natural, revelou-se uma prática discriminatória e classificatória - como tantas outras que acabamos naturalizando no cotidiano escolar - e que teve efeitos marcantes: provocou em mim um sentimento de menos-valia durante boa parte da minha escolarização.

Aquele acontecimento me marcou intensamente e ainda hoje me provoca forte emoção, na medida em que busco, e nem sempre encontro, palavras para poder narrar aquilo que ficou marcado em mim.

No mesmo dia no qual tudo aconteceu, contei chorando à minha mãe. Durante o caminho para casa, ela quis voltar à escola para conversar com a diretora, mas eu não permiti. Ao chegar em casa, ainda chorando, relatei ao meu pai o acontecido. Minha mãe, mesmo compreendendo pouco a respeito do funcionamento de uma instituição escolar, não se conformou com o que eu havia narrado e voltou à escola para conversar com a diretora. Fiquei a sua espera em casa. Minutos depois, entra minha mãe em casa. Em suas mãos vejo o meu caderno. Nele, encontro o tal carimbo que, horas atrás, havia sido negado. Triunfam a voz e a indignação de minha mãe.

Não me recordo dos sentimentos que me atravessaram quando vi aquele símbolo da competência estudantil em meu caderno – símbolo “conquistado” pela exigência familiar. Sobre esse assunto ninguém mais falou. Somente pela oportunidade de escrever esse memorial de formação pude resgatar essa história do esquecimento...

Pensar nos fatos que marcaram a minha formação, nos efeitos que me causaram e, sobretudo, pensar no que faço hoje com o que esses fatos fizeram comigo me coloca em um movimento constante de auto-crítica/conhecimento/formação. Ter vivido experiências como esta me ensina algumas lições. Dentre elas, ser necessário problematizar aquilo que fazemos no cotidiano escolar, buscando a construção de práticas as quais fujam da discriminação e da meritocracia.

(...) Hoje, portanto, apesar das lutas internas para me livrar das marcas que os “apagões” de borracha e os carimbos deixaram, pude constatar onde se localizava a incompetência. Não era em mim. Melhor do que obter essa certeza é perceber ter conseguido retirar dessa experiência alguma sabedoria... E afirmo: ela está fazendo toda a diferença na minha concepção de ensino e na minha prática docente. Talvez, se não tivesse vivido o que vivi na escola, estaria reproduzindo aquelas mesmas práticas, sem me dar conta do quão marcantes podem ser”. (SILVA, 2014, p. 19-21).

Ao narrar essa história ou mesmo agora ao reler, o nó na garganta ressurgiu, assim como reaviva as dores sofridas por mim, ainda criança. O que estava por trás de uma avaliação premiatória, como insistentemente discuti na dissertação, não era simplesmente a competência escrita, se eu sabia ou não a letra cursiva. Também não se tratava apenas da má formação docente, mas de um processo de exclusão e de negação vivenciado por mim, que põe em xeque o que há muito tempo os movimentos negros vêm denunciando: a raça vem determinando os lugares de acesso da pessoa negra numa sociedade racista, assim como contribui para uma construção negativa da nossa subjetividade, marcada pela falta, pela negação, pela exclusão.

Se, por um lado, estava matriculada numa escola particular de grande porte em São Gonçalo, minha condição de criança negra, bolsista, filha de um operário da fábrica de tintas e de uma empregada na função de caixa de supermercado não me conferia esse carimbo colonial de excelência. Não! Não foi coincidência Jeferson e eu, as únicas crianças negras da turma, não recebermos esse título. Neste caso, a meritocracia era determinada pela nossa epiderme.

Nunca soube nomear esse acontecimento, mesmo narrando-o aos colegas durante apresentação do Memorial. A questão racial nunca foi

descortinada. Durante todos esses anos, eu só consegui sentir. Talvez tenha sido o primeiro caso de racismo que me aconteceu ou que se amalgamou na minha lembrança. Talvez seja aquela ferida aberta da qual fala Grada Kilomba (2019, p. 143): “uma ferida do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado”. Embora minha mãe tenha lutado, com as armas que tinha, não pôde me libertar dessa dor, ela permaneceu, me acompanha... Como curar aquela menina negra de 5 ou 6 anos aviltada, interdita por sua suposta incompetência, enquanto, na verdade, o que estava em jogo eram práticas colonialistas que, “ao inventar racialmente o Outro e sua condição negra, ou seja, a raça, o fez destituindo-o de si mesmo, na medida em que passou a significar negativamente tudo o que lhe pertencia” (FLOR; KAWAKAMI; SILVÉRIO, 2020 p. 1300).

E isso não tem sido diferente com os/as estudantes negros/as surdos/as. Historicamente, olhamos diferente para estudantes brancos e negros. As lutas são distintas. Há pele alva e pele alva, em todos os espaços. O que significa um corpo negro surdo em um ponto de ônibus em uma rua vazia, à noite, na cidade do Rio de Janeiro ou na Baixada Fluminense? Como esses corpos têm sido tratados e recebidos na escola? Quando um/a estudante surdo/a não faz o dever de casa e afirmamos se tratar de desinteresse, acomodação etc., estamos considerando as horas que passam no trânsito, que há estudantes que enfrentam três horas de deslocamento até a escola em transportes precários, que são eles/as próprios/as - ou os/as responsáveis que os/as acompanham - trabalhadores?

Diante de tudo isso, a escola tem compromisso ético, estético e político com esses/as estudantes, com a possibilidade de uma construção positiva de si, de se reconhecer e afirmar como estão sendo no mundo, de acolher sua condição, seu corpo, sua ancestralidade, sua existência. Por isso, a defesa da escola como espaço plural, de visibilizar processos, identidades, culturas, ancestralidades. Em vez de ratificar o instituído, apostar na possibilidade de outras imagens que ajudem a construir uma vida democrática dentro e fora da escola.

Por isso, a escolha pela escrevivência também é uma forma de honrar minha ancestralidade, de fazer da minha vida lugar de resistência, de conscientização e de denúncia, de visibilizar relações opressoras, para que

possam ser desnaturalizadas e desconstruídas. Por muito tempo, tenho sido convencida de que não sou merecedora desse “carimbo”, desisto antes mesmo de começar, coloco em suspeição a minha própria competência, o medo do fracasso me fez e ainda faz companhia, uma grande contradição para quem deseja e sente prazer em ser professora, ser incentivadora, sobretudo dos/as estudantes negros/as surdos/as. Contudo, os estudos raciais têm me levado para outro lugar, para a afirmação positiva da minha identidade, buscando não naturalizar o racismo, pois, segundo Flor, Kawakami e Silvério (2020), esse é um mecanismo potente no processo de desumanização.

Ao trazer essa escrevivência, atendo não só a um chamado de Conceição Evaristo (2020), mas da ancestralidade negra, pois trata-se de uma busca por inserção “no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera” (p. 35). Assim, ao compartilhar as histórias vividas por mim e pelos/as estudantes, busco denunciar os sistemas de opressão que incidem diariamente sobre a vida de negros/as, de mulheres, de surdos/as, de ouvintes, das pessoas LGBTQIA+, e produzem marcas negativas em nossas subjetividades, tais como o silenciamento, o sentimento de inferioridade, os traumas e outros efeitos do racismo.

Dar visibilidade à minha história de vida aos estudantes e aos meus pares faz parte de um compromisso coletivo para o combate das injustiças sociais e a construção de uma sociedade democrática, cada vez mais ameaçada em nosso país. Neste sentido, busco, na educação de surdos, estar atenta e comprometida com práticas antirracistas, anti-ouvintista, anti-machistas e tantas outras produções colonizadoras e excludentes que surgem ou ganham eco no interior da escola. As escrevivências que emergem cotidianamente na sala de aula reforçam a urgência de construirmos uma educação comprometida com justiça social e com a solidariedade flexível.

3.3 – (Re)encontrando a minha história: tornando-me professora negra

Ao longo desta tese, trago perspectivas acerca de raça, surdez e gênero que foram se constituindo na medida em que escrevia e rememorava os acontecimentos vividos na minha vida pessoal, enquanto vivenciava encontros

com estudantes negros/as surdos/as. Embora fale de experiências que foram vividas em uma dimensão singular, particular e encharcada da identidade de quem a escreve, falo também de uma produção coletiva, de uma rede, de um quilombo, de uma vivência ancestral, de memórias que atravessam nossos corpos e vida. Isso porque, como nos ensinam os estudos das identidades (HALL, 2020), somos sujeitos/as e nos tornamos sujeitos/as, construímos nossas identidades singulares na relação com outros/as!

A ideia inicial desta tese se modificou não apenas pelo contexto da pandemia, conforme narrei na introdução, mas pela escuta sensível, dialógica e racializada de um grupo de pesquisa que entende a importância do enfrentamento ao racismo e de seus efeitos, bem como reforça a importância da afirmação positiva de nossas identidades. Um grupo que me ajuda a compreender, na prática e na vida, a potência do coletivo, a força do aquilombamento como experiência de formação.

Lembro que, em um dos encontros do referido grupo de pesquisa, o Oralidades, relatava os acontecimentos vividos com os/as estudantes surdos/as durante as aulas na EJA. Inconformada com as condições como muitos/as estudantes chegavam à sala de aula, com baixa autoestima, com falta de perspectiva e inúmeras angústias diante do enfrentamento de diversos problemas (como falta de alimentação, moradia e emprego), os/as companheiros/as de pesquisa apontavam que não se tratava apenas de mudar a metodologia das aulas para que pudessem ser mais atraentes e despertassem o interesse da turma. Do que se trata, sobretudo, é de conhecer a realidade daqueles/as com as quais eu compartilhava o trabalho pedagógico.

Sob as interpelações dos/as companheiros/as do grupo de pesquisa, perguntas como: “Quem são seus alunos?”, “Qual é a cor deles?”, “Em sua maioria, são homens ou mulheres?”, “Onde moram?”, “Qual é a idade?” não pareciam fazer sentido para mim. Afinal, a minha hipótese era única e exclusivamente apostar em uma metodologia de ensino que pudesse “dar conta” de estimular jovens e adultos surdos/as (trabalhadores/as) para o processo de ensino aprendizagem. Achava que, a partir da ação pedagógica, se poderia fazer toda a diferença. Doce ilusão! Essas perguntas foram sendo respondidas ao grupo, mas, principalmente, respondidas para mim que, por muito tempo, invisibilizei e negligenciei realidades vividas e identidades

múltiplas desses/as sujeitos/as, como se houvesse algo de substancializado na surdez, como se todos/as fossem iguais e, neste caso, a surdez, como maior marca identitária dos/as mesmos/as, pudesse ser bússola para uma prática pedagógica bilíngue efetiva.

Recordo também algo que sempre me incomodou, especialmente, nos relatórios que precisávamos responder ou mesmo nossos textos nas “Atas do Conselho de Classe”. A cada bimestre, pontos fixos como: “Alunos com problema de frequência”, “Alunos com problemas disciplinares”, “Alunos com problemas de rendimento acadêmico” a serem respondidos. Fazíamos a listagem dos/as estudantes “com problemas”, não coincidentemente eram sempre os/as mesmos/as estudantes diagnosticados/as por nós professores/as; não coincidentemente, também eram os/as estudantes majoritariamente negros/as surdos/as.

Apesar das evidências diante de nós, nunca racializamos essa questão; não que me lembre! Na qualidade de estruturante, o racismo também opera roubando nossa possibilidade de ver, nossa capacidade de nos darmos conta como ele se faz presente nas ações, escolhas, gestos e decisões mais corriqueiras, consideradas até mesmo desimportante. Muitas vezes, não percebemos a força do racismo nos rituais sociais, inclusive da escola. Assim, eu compunha o coro dos encaminhamentos para “estudo de caso”. Então, uma equipe multidisciplinar era formada (professores/as, psicólogas/os, mediadores/as e assistente social – quando necessário), pensávamos estratégias de ensino, de avaliação, de atendimento psicológico.

Na prática, tal medida surtia pouco efeito. Olhávamos nossos/as estudantes fundamentalmente sob a perspectiva da falta - do problema. Eles/as tinham problemas e esse era nosso ponto de partida! Pouco refletíamos sobre as condições que produziam o problema, mas buscávamos um meio de resolvê-los, e (falo por mim) os meios não eram os mais justos, na medida em que partiam da ideia de que a responsabilidade da não aprendizagem recaía exclusivamente sobre os/as estudantes. Não foram poucas as vezes em que repeti para eles/as que “se continuassem a faltar, seriam reprovados/as” e até mesmo desligados/as do INES. No entanto, não foi com a mesma frequência que perguntei aos estudantes sobre as barreiras que os/as impediam de frequentar a escola. Neste caso, a impossibilidade de compreender era minha;

eu não exercia uma escuta visual e sensível sobre a vida dos/as estudantes.

Embora venha reconhecendo as minhas incoerências e práticas racistas e ouvintistas - e de tantos/as professores/as -, não posso afirmar que o fizemos de forma deliberadamente consciente. Digo isso porque, em grande parte da minha formação como professora, desde o Curso Normal até o Mestrado em Educação, não tive acesso às produções intelectuais, políticas, pedagógicas oriundas das histórias de homens e mulheres negros/as surdos/as, implicados com a luta pela igualdade racial em nosso país, bem como contra o ouvintismo, contra o silenciamento e a invisibilização das pessoas negras e surdas e seus direitos.

Nesse contexto, meu olhar parte do meu lugar no mundo, da minha condição de mulher negra, professora de surdos e ouvinte usuária de Libras. Afirmo que ainda estou começando a aprender a história dos/as negros/as no Brasil e no mundo, e a origem desses estudos se deu com a entrada no Doutorado, com o contato com intelectuais negros/as que me foram apresentados por minha orientadora e igualmente intelectual negra Luiza Rodrigues de Oliveira. Redescobrir o passado colonial brasileiro, a violência racista contra a população negra, os efeitos do racismo nas corporeidades negras, o adoecimento psíquico, as lutas dos Movimentos Negros por nossa existência, a luta constante por assegurar os nossos direitos vem me tornando negra; uma negra consciente e atenta ao modo como as violências e sistemas de opressão atuam de forma integrada, interseccional. Por isso, o meu reconhecimento como negra implica também na solidariedade em relação a outras identidades negadas, atacadas, invisibilizadas. Como afirma Neusa Souza (1983/2021):

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 2022, p. 16)

Apesar de ser uma pessoa negra desde que nasci (há 38 anos), apenas há 4 anos venho redescobrimo a minha história (não sem dor!). E, em meio à

minha história, me dou conta de como o silenciamento, o apagamento, a negação, a violência colonial também incidem sobre outros corpos. Por vezes, me habita um sentimento de traição, de que os espaços formativos por onde passei me furtaram o direito de conhecer a questão racial no Brasil, além de outras discussões igualmente importantes. Sempre fui ensinada a ver os grupos oprimidos como aqueles provenientes das classes populares, cuja perspectiva incidia predominantemente sobre a questão econômica, desconsiderando as intersecções entre classe, raça, surdez e outras dimensões. Uma classe que, na teoria, estava desvinculada da cor da pele dos/as sujeitos/as; em outras palavras, em que se “desconsideram as desigualdades como resultado de um processo de racialização que configurou e consolidou socialmente uma parcela da população como “outra” (ou não branca)” (SILVERIO; MOYA, 2009, p. 236).

Tal perspectiva me impediu por muito tempo de construir saberes emancipatórios para mim, enquanto mulher negra, assim como para os/as estudantes negros/as, aos quais dedico/dediquei meu trabalho... O genocídio do povo negro (NASCIMENTO, 2016), assim como do povo surdo, segue em marcha, e uma de suas formas é o epistemicídio e a negação de nossas histórias e referenciais.

Foi por meio das intervenções dos/as companheiros/as do grupo de pesquisa, das leituras que fiz, dos encontros com os/as estudantes negros/as surdos/as, das escrevivências que tenho me tornado negra e buscado construir um olhar racializado sobre minha vida e minha história. Tenho aprendido, com os Movimentos Negros - e entre eles o Movimento Negro Surdo e o Movimento Feminista Negro -, a ressignificar a raça a partir da afirmação de sua potência, assim como assumir uma postura política de combate ao racismo, o que inclui pensar a educação de surdos em sua dimensão emancipatória, pois, por muito tempo, ela foi negada às pessoas negras em nosso país.

Importante ressaltar que a dimensão emancipatória não se refere apenas aos estudantes, mas também aos docentes. Encarar a educação como experiência de emancipação, de transformação, implica na assunção do encontro e da experiência educativa como possibilidade de deslocamento, de ampliar nossos modos de ver (e isso implica uma perspectiva interseccional), de aprender a questionar nossos próprios conceitos, a nos tornar diferentes do

que vimos sendo. No meu caso, a dimensão transformadora é abertura ao encontro com essas corporalidades surdas no cotidiano e na relação educativa. O encontro nas diferenças tem me transformado, tem me impactado, atravessado, me ajudado a me ver melhor através e nas histórias dos/as estudantes negros/as surdos/as. E a minha história, narrativa e escrevivência dizem isso!

Uma das descobertas mais potentes na minha pesquisa é que, na relação com os/as estudantes negros/as surdos/as em sala de aula, o protagonismo não está no/a professor/a, nem nos/as estudantes, mas no encontro, na troca, na possibilidade de nos olharmos e escutarmos com atenção e cuidado. Nesse atentar e cuidar, os/as estudantes são potentes na nossa formação enquanto professores/as. Eles/as são agentes transformadores na formação do/a professor/a, reforçando o que Paulo Freire (1996a), há muito, nos ensina: não há docência sem discência. Sim, somos discentes com nossos discentes: aprendemos, desaprendemos, nos transformamos.

Escutar visualmente os relatos dos/as estudantes, me aproximar de suas histórias e narrativas tem sido uma forma de me ver melhor, de perceber marcas do racismo, do machismo e outras violências também em minha história. O olhar do outro transforma o meu, tem transformado! Sua presença me interpela, me arremessa contra minhas impossibilidades de ver, perceber... Suas palavras, suas afirmações, silêncios, perguntas, demandas e pistas me movimentam muitas vezes.

Sigo no exercício de escuta visual, observação atenta e indagação constante dos processos pedagógicos e experiências educativas vividas com os/as estudantes surdos/as. Tenho vivido a conversa como dispositivo privilegiado (RIBEIRO; SKLIAR, 2020) nos nossos encontros cotidianos como fonte de conhecimento-pesquisa-formação; conversas em língua de sinais que alimentam as narrativas e escrevivências visuais, as quais circulam nos momentos de partilha, de interação. Instigados/as pela posição de enunciadore/as da própria história e experiência, narradore/as com voz e passíveis de serem escutados/as, os/as estudantes negros/as surdos/as se colocam. Esse tem sido um dos efeitos dos encontros fomentados pela pesquisa: que os/as estudantes negros/as surdos/as assumam lugar de

enunciadores/as, que se coloquem, que se expressem. Precisamos colocar em questão as formas como temos estado presentes, nos colocado na relação educativa com e entre estudantes surdos/as. Com que disposição? Em que língua? Com quais corporalidades?

Esta pesquisa é um convite para seguir pensando nesses questionamentos e problemáticas. Eles não se encerram aqui, não são esgotados pela investigação. Mas, são alargados, ampliados, renovados: O que têm nos ensinado sobre ser e estar sendo surdo, o que têm dado a pensar sobre ensinar/aprender com os/as estudantes negros/as surdos/as, mulheres, homens, pessoas LGBTQIA+, trabalhadores com os quais atuamos? Na tese, narro um pouco desse encontro, dessas aprendizagens, das inquietudes e transformações vividas. O encontro com esses/as sujeitos/as plurais, complexos/as, encarnados/as e comigo mesma tem me permitido reconhecer, na prática, a ideia de interseccionalidade potencializando, assim, o movimento de indagar o mundo e a experiência vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hora de concluir a tese, e concluir um texto de pesquisa nada tem a ver com colocar um ponto final na escrita, tampouco oferecer respostas definitivas sobre as questões investigadas, mas refere-se à abertura de outras possibilidades que permitam cruzar fronteiras para transgredir (hooks, 2017). Escrever uma pesquisa é uma experiência (trans)formativa que, embora singular, também tem sua dimensão coletiva, porque o vivemos e tecemos em comunidade, no coletivo, habitados por outros (sujeitos/as, conceitos, ideias etc.). A conclusão não fecha, ela partilha e convida a seguir ressoando nossas conversas e perspectivas de pesquisa...

Se iniciei esta tese com certo temor pela escrita, pelas experiências negativas que tive durante meu processo de escolarização, pelas marcas do racismo que me acompanham, pelas dores e delícias das *lembranças entalhadas na memória...*, hoje a “encerro” nutrida por vozes potentes de mulheres negras, que me fizeram companhia e me fortaleceram a chegar até

aqui, nestas palavras finais... São constitutivas de meu estar sendo, de minhas palavras, de meus pensamentos, de minha forma de olhar e compreender... Ajudam-me a vislumbrar outros mundos possíveis, bem como a assumir o compromisso de não abrir mão de erguer a voz e, com minhas companheiras e ancestrais, aquilombar-me, germinar, no presente, as sementes para um futuro diferente do que está sendo hoje.

Aprendi, com Conceição Evaristo, que escrever é uma espécie de vingança ao silenciamento imposto às pessoas negras desde o processo de escravização. Com Carolina Maria de Jesus, que a escrita pode ser um mecanismo de denúncia, assim como de produção de sonhos possíveis... Por que não?

Desse modo, chegar ao final de uma tese não é um ponto final, insisto mais uma vez. As reflexões tecidas até aqui não darão conta de mudar a escola ou a educação de surdos/as (nem tem tamanha pretensão), mas, antes de qualquer coisa, trata-se de uma aposta na ideia de que é possível nutrir a escola como um espaço relacional, de encontros e de visibilização dos/as diferentes sujeitos/as que ali circulam e fazer dela um lugar de escuta, de solidariedade, de conversas e de construção afirmativa de nossas identidades. A escola, portanto, como dispositivo em favor da vida, da liberdade, do reconhecimento da legitimidade da alteridade do outro, de sua existência, sua voz, sua experiência, sua história (e igualmente das nossas).

A escola, sabemos, não é neutra e, como uma instituição social, também é atravessada por sistemas de opressão como o racismo, ouvintismo, classismo, machismo, homofobia... entre tantas outras que se retroalimentam, e são afirmadas, cotidianamente, nas práticas escolares. Precisamos admitir e reconhecer os diferentes sistemas de opressão como estruturais e, portanto, constitutivos da escola, da sala de aula, de nossas subjetividades. Talvez, o grande desafio que se coloca para nós professores/as é refletirmos, discutirmos e estarmos atentos/as para a incidência dessas opressões, suas influências e representações no processo educativo, a fim de combatê-las (em especial em nossas próprias práticas).

A presença de teorias racistas, ouvintistas, machistas (entre tantas outras formas de opressão) continuam operando não só no nível discursivo, como nas práticas sociais: são heranças coloniais do pensamento ocidental,

tão presente nas produções epistemológicas, artísticas, científicas brasileiras que, por muito tempo, vêm reforçando a imagem de sujeitos/as considerados/as desviantes (os/as sujeitos/as negros/as e surdos/as, por exemplo) a partir da falta e do problema. Diante de um cenário complexo, a pesquisa me ensinou que as respostas também precisam ser complexas, articuladas, conscientes.

Não bastam apenas mudanças no campo da teoria, das metodologias de ensino, dos currículos, das legislações para construção de uma educação antirracista e anti-ouvintista, mas a mudança deve vir acompanhada da construção de uma outra relação entre e com os/as sujeitos/as, estabelecendo dentro da sala de aula e nas instituições escolares, de modo geral, relações pedagógicas onde os/as sujeitos/as sejam vistos/as na dimensão afirmativa de sua identidade de ser negro/a, surdo/a, mulher, pessoa LGBTQUIA+, pessoa com deficiência... Essa perspectiva exige de nós, professores/as, um posicionamento político na luta contra os epistemicídios e em defesa dos direitos dos/as estudantes com os quais trabalhamos, bem como pelo reconhecimento da democracia como espaço que nos possibilita pensar, sentir e conversar nas diferenças.

Se, por muitos lados, a escola é reprodutora de opressões, por outros pode ser emancipatória, reivindicativa, solidária e afirmativa, contribuindo para a desconstrução de regimes de verdade, formas de pensar e compreender(se) que diminuem e mesmo negam a potência singular da vida. Em tempos de ameaça à educação e destruição de políticas públicas, as críticas que fazemos a ela devem apontar a necessidade de avanços, de atenção às demandas da população, e nunca de desmonte ou de retrocessos, como defendem os antidemocráticos vibrantes por uma educação despolitizada e da mordaza, que desejam o silenciamento e a exclusão dos grupos identitários ou minorizados.

O encontro com os/as estudantes surdos/as, a relação com eles/as, as conversas em língua de sinais, as trocas com parceiros/as de trabalho e a leitura/diálogo com o campo dos estudos surdos, do feminismo negro, dos movimentos negros, entre eles o Movimento Negro Surdo, têm possibilitado construir saberes emancipatórios, “que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o

conhecimento” (GOMES, 2019, p. 16-17). A relação com eles/as tem me colocado diante de minhas incoerências, incompletudes, fragilidades e memórias e, sobretudo, alimentado a assunção consciente de minha prática como ato ético, estético e político.

Dessa maneira, longe de uma educação que se pretende neutra (silenciadora das diferenças), apagando, ignorando, invisibilizando corpos, culturas e existências, assumo a pedagogia, a educação como prática de liberdade, nutrida pelos ensinamentos de Paulo Freire (1967/2020) e bell hooks (2017). Persigo, convidada pelos/as estudantes negros/as surdos/as, em suas diferentes formas de ser e estar sendo surdo/a no mundo, uma prática pedagógica dialógica, que possa reconhecer e abraçar as diferenças, interseccionalidades, múltiplas, plurais (e ao mesmo tempo singulares) maneiras de se performar a vida, a existência.

Nesse contexto e mediante esse compromisso ético-político, educar não é transmitir verdades nem estabelecer modelos, mas movimentar o pensamento, desconstruir preconceitos, ampliar os repertórios, imagens e leituras de mundo, contribuir para que todos/as e qualquer um/a possa se reconhecer em sua potência, romper com as subjugações do ideário colonial na constituição de nossas identidades.

Por isso, a opção por assumir a escrevivência como opção teórico-metodológica na construção desta tese. Também estou eu, com meu corpo, minha história, minhas dores, lutas e conquistas. Está o testemunho de uma mulher negra, periférica, que sentiu na pele o significado de uma educação que silencia e normatiza a vida. Afirmo a escrevivência e a pesquisa como gestos políticos, epistêmicos, éticos e estéticos comprometidos com a partilha de vivências e experiências que reivindicam nossas vozes e histórias e o que elas repercutem em nossos corpos, pensamentos, afetações.

A escrevivência recupera histórias silenciadas, interdidas e aquelas histórias que incomodam, desde sua dimensão particular, quanto na coletiva. A escrevivência aponta como possibilidade de narrar, escrever e se autoinscrever, com nossas corporalidades e ancestralidades no presente, onde, alimentados pela energia vital dos que vieram antes de nós, podemos deixar de herança futura os conhecimentos que aqui tecemos.

Como trazer, para o texto, a força afirmativa desses corpos - de meu

corpo, dos corpos dos/as estudantes negros/as surdos/as? Como tornar presente nossas histórias, experiências, trajetórias, historicamente silenciadas, expurgadas, invisibilizadas? “Como é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes?” (hooks, 2017).

No encontro e relação com os/as estudantes surdos/as, um caminho que vem se apresentando, para mim, no desenvolvimento desta tese e de minha prática pedagógica, é conhecer a ideia de interseccionalidade como possibilidade de “entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (COLLINS; BILGE, 2021, p.16). Assim, pensar a intersecção raça, surdez e gênero me permite compreender as relações constitutivas da sala de aula, bem como pensar como a minha prática de professora negra e ouvinte pode se transformar no meio desse processo.

Não tenho medo de dizer que a minha afirmação como professora negra e ouvinte se deu no contato e na experiência com os/as estudantes negros/as surdos/as, e isso tem me feito refletir e ressignificar a minha prática profissional. No encontro encarnado com os/as estudantes surdos/as, tenho me deslocado e aprendido muito mais do que ensinado. Nesse contexto, a realização desta pesquisa possibilitou, ao recuperar e narrar memórias e experiências, dar-me conta da dimensão formativa da relação e encontro com os/as estudantes. Esses/as sujeitos/as são outros/as que atravessam e constituem nossa formação e transformação, são presenças potentes que possibilitam o estranhamento, a reflexão e a (re)composição de nossos fazeres.

Por muito tempo, o reconhecimento da minha negritude esteve apartado dos espaços escolares, não porque não me sabia negra, mas pela falta de racialização nos espaços que frequentei, tanto como estudante quanto como docente, e isso teve ressonância no exercício da minha docência. Um racismo que se sustentou/sustenta pela invisibilização dos/as sujeitos/as e que “se afirma via sua própria negação, que está cristalizado na estrutura de nossa sociedade” (GOMES, 2019, p. 51)... e nem sempre essa compreensão esteve presente em minha ação educadora. Experienciar a pesquisa, o encontro com os/as estudantes negros/as surdos/as, as conversas no grupo de pesquisa têm me possibilitado e resultado deslocamentos.

Sigo com o pensamento freireano (1996a) de que, se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Foi pela educação pública que cheguei até aqui e é pela educação pública que pretendo lutar para que pessoas negras, pobres, surdas, com deficiência, LGBTQUIA+ tenham direito ao acesso e à permanência nos bancos escolares e universitários, pois, sem a efetiva inclusão de todos/as, não há democracia plena.

Reafirmo a pesquisa como dispositivo a favor da vida, da liberdade, como forma de denúncia, de pluralizar nosso mundo, de ampliar nossos repertórios e modificar as zonas limítrofes de nosso pensamento. Não é fácil, não será fácil. Mas, começa a se afastar uma tempestade tenebrosa, um governo que se elegeu no país vociferando discursos de ódio e de intolerância durante os quatros anos de governança, ameaçando a educação, a ciência, a cultura e as lutas identitárias. O povo brasileiro venceu esta batalha! Sem uso de armas de fogo e projeteis, venceu no voto, na resistência e na luta democrática. Venceram os grupos identitários: os/as negros/as, os/as indígenas, os/as nordestinos/as, as mulheres, as pessoas LBTQIA+, as pessoas com deficiência e todos/as aqueles/as que foram oprimidos pelas ações desse governo.

Agora, uma estrela aponta no horizonte e nos faz esperar que dias melhores virão. Junto com ela, um projeto de país mais democrático, igualitário e comprometido com a justiça social e com respeito aos diferentes grupos sociais e suas lutas emancipatórias.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. Falando em Línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106> Acesso em: 10 abril de 2018.

ANJOS, M. B. ; OLIVEIRA, L. R.; SANTOS, M. B. ; LATINI, R. M. ; SBANO, V.. A obra e o legado de Paulo Freire no encontro com o movimento negro: questionamentos à formação de professoras/es. **Ensino, Saúde e Ambiente** – v. 14 n. esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p. 447-463. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/52487> Acesso em: 10 outubro de 2022.

AZEVEDO, C. M. **Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites - Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAIROS, L. Assim falou Luiza Bairos. **Portal Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/assim-falou-luiza-bairros/> Acesso em: 30 de maio de 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENTO, M. A. S. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, SP. 2002

_____. **Pactos da Branquitude**. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

BICUDO, V. L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. *In*: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. Editora UNESCO, 1955, p. 227-310.

_____. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Edição organizada por Marcos Chor Maio. São Paulo, Editora Sociologia e Política, 2010.

BUENO, W. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

BUZAR, F. J. R. **Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos(as) negros(as) em São Luíz-MA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto nº 4046 de 19 de dezembro de 1867. Approva o regulamento provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, pt. II, p. 452, 19 dez. 1867. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html> Acesso em: 10 de setembro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

CAMPOS, S. R. L.; BENTO, N. A. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, São Paulo: 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wDrPtHrjKsknfW78RBZS98j/?lang=pt> Acesso em: 01 de agosto de 2022.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf> Acesso em: 17 de abril de 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo: Revista Científica de Comunicação Social** da FIAM-FAAM, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559> Acesso: 24 de novembro de 2021.

_____. Intersectionality's Definitional Dilemmas. **Annual Review Of Sociology**, Palo Alto, v. 41, n. 1, p. 1-20, 14 ago. 2015. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-soc-073014-112142> Acesso em: 08 de janeiro de 2022.

_____. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99–127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de junho de 2020.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991. Disponível em: http://funnel.sfsu.edu/students/luyilin/Lu_Yilin/other/wgs/Crenshaw1991_intersectionality.pdf Acesso em: 20 de março de 2020.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feminista**. [online]. 2002, vol.10, n.01, pp.171-188. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v10n01/v10n01a11.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2022.

DUSSEL, E. **Ética e libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EVARISTO, C. **Literatura Negra: Uma Poética da Nossa Afro-brasilidade**, Dissertação de Mestrado, PUC/RJ, Departamento de Letras, 1996.

_____. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia, 2005.

_____. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

_____. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

_____. A Escrivivência e seus subtextos. In: **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

_____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015.

FERREIRA, P. L. A. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

FLOR, C. G.; KAWAKAMI, E. A.; SILVÉRIO, V. R. Tornar-se sujeito afro-diaspórico: working with Du Bois, Frantz Fanon e Stuart Hall. **Contemporânea**. São Carlos, v. 10, n.3: set.-dez., 2020, p. 1289 – 1322. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1019> Acesso em: 20 de julho de 2022.

FLOR DO NASCIMENTO, W. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, A. C.;

BERLE, S.; KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Coleção Eventos. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 a.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 b.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

FREITAS, G. M. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FURTADO, R. S. S. **Narrativas Identitárias e Educação: os Surdos Negros na Contemporaneidade**. 2012. 122 f. Dissertação de Mestrado em Educação –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GARCIA, B. G. O Multiculturalismo na Educação dos Surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: **Atualidade da educação bilíngue para surdos – Vol.1**. Porto Alegre: Mediação,1999.

GODOY LENZ, R.; RIBEIRO, T. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. **Revista Educação Unisinos**, Vol. 25, 2021, p-3-14.

GOES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. 13ª ed. Rio de Janeiro. Record, 2020.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

_____. **Caderno de formação política do Círculo Palmarino** n.01 Batalha de Ideias. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf Acesso em 02 de agosto de 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. **A gente é da hora: ensinando homens negros e masculinidade**. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

_____. **Descolonizando o conhecimento: Palestra-Performance de Grada Kilomba**. 2016. Tradução de Jessica Oliveira. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf> Acesso: 16 de setembro de 2021.

KLEIN, H. S. Os homens livres de cor na sociedade escravista brasileira. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, n. 17, p. 3-27, 1978.

KINSEY, A. A. **Atas do Congresso de Milão – 1880** (Série Histórica, 2). Rio de Janeiro, RJ: INES.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, F. Trauma, colonialidade e a sociogenia em Frantz Fanon: os estudos da subjetividade na encruzilhada. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe., p. 80-93, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v72nspe/07.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

_____. Raça, Interseccionalidade e Violência Corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v.4, n.2, 66–82, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/26646/16098> Acesso em: 16 de julho de 2022.

_____. Vidas pretas, processos de subjetivação e sofrimento psíquico: sobre viveres, feminismo, interseccionalidades e mulheres negras. IN: PEREIRA, M. O. e PASSOS, R. G. **Luta Antimanicomial e Feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

LORDE, A. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINS, L. **Performance do tempo espiralar, poética do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018b.

_____. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 edições, 2018b.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, B. Por uma História do Homem Negro. In: RATTS, Alex. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2021.

_____. Negro e racismo. In: RATTS, Alex. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2021

_____. A mulher negra e o mercado de trabalho. . In: RATTS, Alex. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2021

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Nº18: p.62-73, mai/out, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523> Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, L. R.; BALIEIRO, T. B.; SANTOS, A. O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 72, n. especial, p. 94-108, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300008 Acesso em: 20 de outubro de 2021.

PERLIN, G. Identidade Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6ª ed. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. **O ser e estar sendo surdo**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PONTIM, B. **Narrativas Docentes sobre Alunos Surdos com Implante Coclear em Escolas de Surdos**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RIBEIRO, T.; SKLIAR, C. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação Da UCDB**, 2020.

RIBEIRO, T.; JANOARIO, R. de S. Por que ensurdecer a educação de surdos?. **Communitas**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 137–156, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2653>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. G.; VIGNOLI, L. Sobre experiência, currículo e formação: tornar-se docente de jovens e adultos surdos no cotidiano de uma escola bilíngue. In: GONÇALVES, R.; RODRIGUES, A. RIBEIRO, T. **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

RIBEIRO, T. Ouvintismo estrutural e exclusão social da pessoa surda. **Diversa – educação inclusiva na prática**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ouvintismo-estrutural-e-exclusao-social-da-pessoa-surda> Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos : um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

_____. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

_____. A História encontra-se desfavorável ao “se”Ano: 1863. **Revista Espaço**, n. 55, 2021. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1654/1621> . Acesso em: 04 de setembro de 2022.

SANTOS, A.; SILVA, V. P. A pesquisa no Kitembo - pistas para a construção de uma psicologia aterrada. **Arcos Design**. Rio de Janeiro: PPD ESDI - UERFRANCISC. O Edição especial Design.com v. 11 n. 1, julho 2018. pp. 7-20. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerFranciscobr/index.php/arcosdesign> Acesso em: 20 de maio de 2021.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, L. (et al.). Publicações nas Revistas de Psicologia e as Relações Raciais. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. vol.72 n. spe. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v72nspe/02.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

SANTOS, A. de O.; OLIVEIRA, L. R. de. O bloqueio epistemológico no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 250-260, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53993/751375151727> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

SANTOS, R. L. de; GRIGOLOM, G.; MEDEIROS, J. R. Slam resistência surda – Curitiba: movimento e poesia. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 31-

53, nov. 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/678/74>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

SANTOS, A.; SCHUCMAN, L.; MARTINS, H. Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32 (num. esp.), 166-175, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TtJZrnNBHT88ShMQTLt5wYg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 de julho de 2022.

SANTOS, R. L. **Negros/as Surdos/as no Ensino Superior: Mapeando Cursos de Graduação de Letras Libras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2019.

SILVA, A. G. **Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SILVÉRIO, V. R.; MOYA, T.S. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/9097> Acesso em: 1 de novembro de 2022.

SKLIAR, C. O argumento da mudança educativa. In: SAMPAIO, C. S.; PEREZ, C. L. V. (orgs.). **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não tivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre, Mediação, 1998.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

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

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

1. Ofício sobre admissão da surda ex-escravizada Rachel no Instituto de Surdos-Mudos

P. B. 11-7-71

Instituto dos Surdos Mudos.

Rio de Janeiro, 1.º de Setembro de 1871

Reservado

J. B. de S. J. P.

37

Não he mister, Sr. Apresentou-se hontem a minha Rachel que V.ª
 que deseja de ser mandou por Aviso de 14 de maio passado admit-
 admitida, ou em. tir no este Instituto como pensionista de Estado.
 transmissa minha. Esta menina e preta, foi escrava de Henrique
 desqualifica minha. Emanoel Nascimentos Pinto que a libertou em 6 de
 menina a favor? Fevereiro de 1858, pela carta que inclusa passo
 a outora se conhece. as mãos de V.ª.
 de um contrato. Não obstante nada haver no Regulamento que
 mesmo impedia. He aya contrario, julguei de mais dever levar o
 5 folhas. - facto ao conhecimento de V.ª.

Deus Guarde a V.ª.

Atencioso se tem que informar que não
 tem conhecimento de disposições alguma que
 veda a admissão de libertos no Insti-
 tuto dos Surdos-Mudos.

Em 2 de Setembro de 1871

Atte. Machado

O Sr. J. P. de S. J. P. - Conselho de João Affonso Corrêa de
 Oliveira. Ministro. Secretário de Estado do Negocios
 de Linguagem.

O Director.
 T. B. de S. J. P.

Reciba esta e a seguir
 da mesma de que trata
 est. Officio em 9 de Setembro
 de 1871 - T. B. de S. J. P.

Fonte: Arquivo Nacional

Instituto de Surdos Mudos

1. Nº 49-71

P.A.

[publicação?] em 11-7-71

2. Instituto de Surdos Mudos

3. Rio de Janeiro, 1º de setembro de 1871.

4. Illustríssimo Senhor

5. Apresentou-se Onntem a menor Rachel que a Vossa Senhoria

6. mandou por aviso de 14 do mês passado admit-

7. tir neste Instituto como pensionista do Estado.

8. Esta menor é prêta e foi escrava de Henrique

9. de Eduardo Nascentes Pinto que a libertou em 6 de

10. fevereiro de 1868 pela carta que inclusa passo

11. as mãos de Vossa Senhoria.

12. Não obstante nada haver no REGULAMENTO que

13. lhe seja contrário, JULGARIA DO MEO dever levar o

14. facto ao conhecimento de Vossa Senhoria.

15. Deus Guarde a Vossa Senhoria

16. A secção só tem que informar que não

17. tem conhecimento de disposição alguma que

18. veda a admissão de libertos no Insti-

19. tuto dos Surdos-Mudos.

20. Em 2 de setembro de 1871.

21. Netto Machado.

22. Illustríssimo Senhor Conselheiro João Alfredo Correia de

23. Oliveira Ministro e Secretario o Estado dos Negócios

24. do Império.

25. O Director

26. Tobias R. Leite

[À margem superior esquerda]

1. Reservado

2. Não há motivo para

3. que deixe de ser
4. admitida, ao con-
5. trário como mais desvalida
6. mais merece o favor para
7. a outra se conce-
8. da em condições
9. menos infelizes.
10. 5 de setembro

[À margem inferior esquerda]

1. Recebi a carta de alforria
2. da menor de que trata
3. este ofício em 9 de setembro
4. de 1841.
5. Tobias R. Leite

OBSERVAÇÃO: Carta traduzida por Dayane Ponciano de Lima - Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestre em Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia pelo Museu de Arte de São Paulo.

2. Recenseamento Geral do Brasil (1872)

IMPERIO DO BRAZIL

Quadro geral da população considerada em relação aos defeitos físicos

Números	LIVRES										ESCRAVOS												
	Homens					Mulheres					Homens					Mulheres							
	Cegos	Surdo-mudos	Alfabetados	Total	Alfabetados	Cegos	Surdo-mudos	Alfabetados	Total	Alfabetados	Cegos	Surdo-mudos	Alfabetados	Total	Alfabetados	Cegos	Surdo-mudos	Alfabetados	Total	Total dos defeituosos			
1	28	16	85	128	19	7	36	4	1	67	1	1	8	7	119	9	3	53	6	2	305		
2	286	168	1080	1772	172	78	289	52	41	627	16	16	6	7	841	9	7	185	6	8	70	2484	
3	368	198	989	1778	845	87	397	68	31	1003	46	16	259	6	117	11	7	278	9	4	203	3925	
4	166	82	410	716	98	83	135	20	31	322	26	5	79	4	117	11	1	87	6	8	63	1248	
5	709	378	2598	4519	480	244	912	298	231	2133	47	6	112	7	182	25	8	87	8	11	139	6078	
6	147	68	421	707	107	44	171	38	44	419	10	8	50	1	75	10	4	33	5	1	58	1819	
7	862	472	388	1818	286	92	421	98	89	985	21	5	61	1	84	14	8	87	2	5	66	2964	
8	893	222	833	181	174	2098	451	183	467	104	80	269	45	82	900	71	26	191	32	36	86	4256	
9	202	63	456	69	58	91	179	45	247	71	67	599	18	5	100	21	1	42	5	2	69	1679	
10	156	94	398	654	98	10	171	42	30	331	25	3	65	2	88	18	1	52	2	4	77	1321	
11	940	561	1699	3901	792	420	990	813	279	2739	257	139	523	112	1176	234	133	407	132	119	1045	8831	
12	81	23	206	327	469	43	9	90	18	177	19	4	54	1	78	3	1	40	1	1	45	769	
13	162	123	542	807	1199	124	70	141	58	140	53	8	85	5	160	28	8	38	6	6	89	1972	
14	338	181	1166	281	96	2003	222	104	409	151	75	1042	167	39	520	69	22	282	57	27	507	4899	
15	2018	1018	678	2727	637	303	1102	441	205	2637	284	30	318	69	84	885	97	18	297	46	23	481	9444
16	78	117	299	794	37	38	122	29	27	278	4	4	8	3	90	2	2	8	2	1	15	1042	
17	204	333	707	116	47	1407	182	78	238	79	37	565	8	1	71	13	5	21	3	5	47	2090	
18	292	383	1865	213	185	2287	202	181	348	138	78	892	69	17	111	21	8	67	18	4	117	3012	
19	1946	2266	6456	1732	449	874	1529	2881	203	6621	361	858	1564	100	283	241	282	1027	188	74	1812	22213	
20	249	490	788	296	98	1171	129	268	136	46	872	27	32	96	6	164	9	14	37	4	4	68	2915
21	101	93	291	478	52	69	94	21	19	242	12	4	63	6	85	7	8	34	1	5	54	860	
	7654	6487	23132	4821	3112	6390	3847	9816	4873	2001	1516	720	463	657	374	7955	959	691	2832	532	359	5883	18621

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE.

3. Recibo de pagamento do escravizado de aluguel

2^a via
N 12
Recibo do Sr. Director do Instituto do Surdo Mudo a quem
há de degnore mil 334^{rs} importância de salários de mes
escravos José desde o dia 12 a 31 do corrente em que estão
ao serviço do mesmo Instituto.
São Paulo 21 de Agosto de 1868
João Ribeiro Gomes

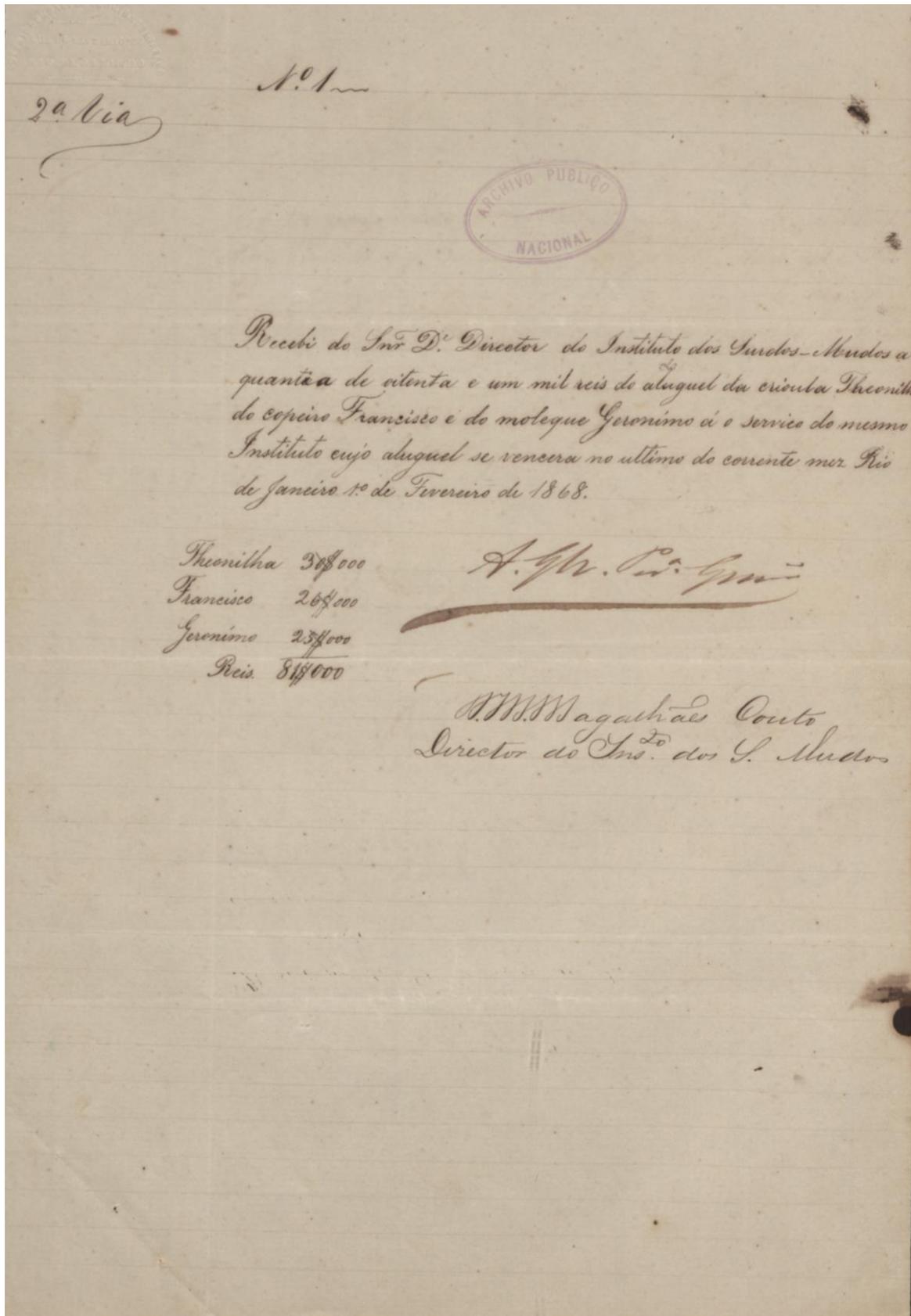
19354

ARCHIVO PUBLICO
NACIONAL

Recibo do Sr. Director do Instituto do Surdo Mudo a quem
há de degnore mil 334^{rs} importância de salários de mes
escravos José desde o dia 12 a 31 do corrente em que estão
ao serviço do mesmo Instituto.
São Paulo 21 de Agosto de 1868
João Ribeiro Gomes

Fonte: Arquivo Nacional

4. Recibo de pagamento dos/as escravizados/as de aluguel



Fonte: Arquivo Nacional

5. Folha de pagamento dos/as escravizados/as de aluguel

2ª Via

Instituto dos Surdos-Mudos

Folha de pagamento do Piscal anualizado do Instituto dos Surdos-Mudos relativa ao mez de Janeiro de 1868

1	Criada	Theonilha	escrava do Sr. Antonio G. Pereira Guimarães	30\$000
"	Servente	Geroneino	idem idem	25\$000
"	Copeiro	Francisco	idem idem	26\$000
"	Cointureiro	José	idem idem	35\$000
2	Porteiro	Manoel	escravo da Sr. Im.ª M. de Olinda	30\$000
Total				146\$000

Instituto dos Surdos-Mudos
aos 31 de Janeiro de 1868
O Director
M. Magalhães Couto

Fonte: Arquivo Nacional