

A ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE NEGROS SURDOS

Priscilla Leonnor Alencar Ferreira¹, Benedito Eugênio²

RESUMO

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

Palavras-chave: Negros Surdos; Educação Básica; Estudos Culturais; Relações Étnico-raciais.

SCHOOLING IN THE SCHOOL OF BASIC EDUCATION: NARRATIVES OF DEAF NEIGHBORS

ABSTRACT

The theme of Inclusive Education has been increasingly on the agenda of discussions on educational inequalities, be it in the academy or in other educational spaces. In this article, we present the results of a research on the schooling of deaf blacks in Basic Education. We use the theoretical contribution of cultural studies and deaf studies to understand these trajectories. We performed a qualitative research that used the narrative interview as an instrument for the production of the data. The analysis showed the strategies used by the subjects, aiming at their permanence in the school space.

Keywords: Deaf Blacks; Basic education; Cultural Studies; Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a surdez foi vista apenas na perspectiva da patologia, como deformidade a ser tratada. Ser surdo, ao longo da História foi ser estereotipado pela

¹ Mestre em Ensino (UESB). Professora de Libras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: cillablack20@gmail.com

² Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-Graduação em Ensino. E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

sociedade. Houve toda uma representação do surdo tomando-se como base o ouvintismo, isto é, “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.15).

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

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

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

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

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

O trabalho educativo na escola ainda toma como base os alunos ouvintes, conforme nos relata Strobel (2016). Tal fenômeno social tem implicações para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos, pois após a Lei 9.394/96 e a Declaração de Salamanca, as escolas devem trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, e isto significa a escolarização de alunos com e sem deficiências nas classes regulares.

A educação inclusiva é compreendida como:

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

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

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

METODOLOGIA

Como instrumento para a produção dos dados, valemo-nos das entrevistas narrativas. Este tipo de entrevista, ao trazer as experiências e trajetórias do sujeito, procura entender a relação entre o indivíduo e a estrutura social. Foram entrevistados 05 sujeitos, todos autodeclarados negros e surdos. As entrevistas foram realizadas em Libras, transcritas e posteriormente textualizadas. Sobre esse tópico Delgado (2006, p. 43) refere que:

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

que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam.

Pesquisas empregando as narrativas têm sido cada vez mais presentes no campo educacional. Publicações em livros, artigos e eventos demonstram o potencial dessa metodologia para o estudo de diferentes dimensões das questões relacionadas à Educação e ao ensino, a exemplo da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica e o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica. O estudo realizado com as narrativas recorre ao método biográfico e auxilia-nos a compreender aspectos subjetivos de formação/constituição dos sujeitos sociais.

Foi o questionamento das Ciências clássicas, representadas pelo método positivista, que propiciou a criação de outros métodos nas pesquisas em Ciências humanas. O interesse pelos aspectos subjetivos da vida dos diferentes sujeitos sociais “diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX” (BUENO, 2002, p. 14). A Escola de Chicago, nos anos 1920 e 1930, fez o emprego do método biográfico em suas pesquisas. Segundo Bueno (2002), após esse período, o recurso à pesquisa empírica pela sociologia americana ensejou um colapso desse método. Cinco décadas depois, pesquisas empregando a biografia retornaram ao cenário das Ciências humanas e com uma preocupação com os aspectos epistemológicos desse método.

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

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

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

a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e

recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. (BUENO, 2002, p.20).

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

Lemos (2015) utilizou a narrativa para entrevistar 13 estudantes dos cursos de graduação em Direito, Medicina, Engenharia Elétrica e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, a fim de delinear-lhes o percurso de escolarização nessa universidade. A autora explorou as entrevistas dos discentes e apontou para a contribuição da universidade para a ascensão social dos estudantes, concluindo que “o programa da UFPA tem sido eficaz em proporcionar a esses jovens o acesso e a permanência exitosa na academia, embora eles ainda enfrentem dificuldades financeiras, de acesso a bens culturais e o preconceito, tanto por serem cotistas, quanto por serem negros” (LEMOS, 2015, p.105).

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

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

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo

carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa.

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

Os dados das entrevistas foram textualizados e são apresentados na parte final deste artigo. Optamos por apresentar a trajetória de escolarização de cada um dos entrevistados no formato de perfil de configuração. Todos os nomes utilizados são os próprios dos entrevistados e são aqui empregados com autorização expressada de cada um, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB).

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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

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

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

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

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

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

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

A educação de surdos no Brasil teve no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) sua principal referência. Essa instituição foi fundada pelo Imperador Dom Pedro II, em 1857. Por muito tempo os surdos negros foram proibidos de ingressar para estudar nessa instituição. Eram condicionados ao trabalho de pedreiro, empregados domésticos,

dentre outros. E anos depois os surdos negros foram liberados para estudar no INES (ROCHA, 2008).

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

NEGRO SURDO: A DUPLA PERTENÇA

Estudos sobre negros surdos demandam compreender a questão identitária desses sujeitos na perspectiva da interseccionalidade, isto é, considerando-se diferentes marcadores sociais de diferença. Segundo Woodward (2000, p.38), as identidades são produções históricas, sendo, portanto, “produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares”.

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

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

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

Furtado (2016, p.77) pesquisou a “dupla diferença”. Para ela, o “negro ouvinte tem um problema e o surdo negro tem dois”, pelo fato de que muita gente atenta do ponto de vista que negros ouvintes sofrem por causa do racismo. Porém, a identidade é focada em

uma só situação, visto que os negros surdos vivem com o dobro do preconceito por conta da raça, do gênero sexual e entre outras características da identidade, enfrentando barreira de comunicação, falta de acessibilidade, e desconhecimento das legislações, de políticas públicas e de ações afirmativas. Ao interpretar a fala de uma de seus entrevistados a autora apontou que

Ele comenta que quando caminha pelas ruas sem utilizar a Libras, fato que pode identifica-lo como surdo (embora não sejam apenas os surdos que utilizam a Libras) ele é identificado somente como negro e vivencia um tipo de preconceito. Mas a partir do momento que é identificado como surdo, o preconceito aumenta (FURTADO, 2016, p. 77).

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

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

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

O fato é que o racismo e a discriminação, em virtude da cor da pele, persistem. Considerando-se a realidade da sociedade brasileira, raça deve ser o marcador social de diferença a ser levado em consideração. As pesquisas sobre surdez, de maneira geral, consideram esse o principal marcador. Furtado (2016, p.136), aponta que:

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

Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a categoria ‘negro surdo’ por entender que a raça ainda é o principal marcador quando tratamos dos processos de inclusão e exclusão no sistema educacional. Para isso, tomamos as definições de Ladd (2013). O estudo deste autor argumentou para a possibilidade de considerarmos que esses sujeitos possuem as identidades de negro e a de surdo.

Neste artigo, o emprego do termo negro surdo leva em consideração o que nos foi apontado por Sandro Pereira, um de nossos entrevistados: “Negro surdo refere-se ao sujeito que possui duas marcas identitárias, ou seja, primeiramente a de negro e secundamente a de surdo. O indivíduo que possui essa dupla identidade, por exemplo, ao transitar por lugares movimentados, shoppings, ir ao médico ou em alguma situação que envolva um caso policial, por exemplo, o que primeiro será observado e até com certo estranhamento pelos ouvintes, nesse indivíduo, não é o fato dele usar a língua de sinais e ser surdo, mas sim, principalmente o fato dele ser negro”.

ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS SURDOS ENTREVISTADOS

A seguir, apresentamos as narrativas de escolarização dos negros surdos entrevistados. Optamos por trazê-las no formato de perfis de configuração.

Adriana

Nasceu em Brasília-DF, 31 anos, negra surda, atriz, licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora de Libras e pós-graduanda em Libras.

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

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

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

A narrativa de Adriana aponta que uma estratégia empregada em seu processo de escolarização foi a oralização. No decorrer da história, as visões construídas sobre o sujeito surdo vêm-se se modificando. Com relação ao desenvolvimento da linguagem, constatamos que diversos foram os movimentos políticos-pedagógicos acerca da educação dos surdos: oralismo, comunicação total, bilinguismo.

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

Segundo Santana (2015, p.493):

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

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

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

A – Nada! De verdade, nada!

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

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

P – Sobre os negros, a África...

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

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

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

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

Ela relata nunca ter despertado para o fato de ser negra até o momento em que sua filha passou por uma situação de racismo na escola. Toda essa situação impactou diretamente a subjetividade de sua filha, pois “o sofrimento psíquico advindo da dimensão étnico-racial é capaz de produzir graves sintomas e alterações do desenvolvimento psicoafetivo de uma criança” (BRASIL; TRAD, 2017, p.04).

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

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

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

Edvaldo

Nasceu em São Paulo-SP, 32 anos, negro surdo, pedagogo, ator e poeta. Atualmente é educador do Itaú Cultural e já foi também educador no MAM-SP, no Museu Afro Brasil, no Museu de Futebol, Bienal e SESC. Edvaldo iniciou sua narrativa apontando-nos as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização. A inclusão ainda não era uma prática da escola. Sua prática no interior da sala de aula resumia-se em copiar.

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

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

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

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

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

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

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

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

Karine

Nasceu em Florianópolis-SC, 30 anos, negra surda, licenciada em Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Magistério superior. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Karine relatou que nunca tinha recebido informações sobre as relações étnico-raciais e não conhecia praticamente nada sobre o assunto; ela só conseguiu desenvolver a sua identidade negra após começar a buscar informações quando se despertou para “os movimentos sociais ligados à luta das pessoas negras”, porém, ela pensou mais profundamente sobre esse assunto quando começou a frequentar o 5º Congresso Nacional de Negros Surdos e começou a receber influências naturalmente sobre a Educação, Políticas

Públicas, movimentos sociais e o preconceito racial, entre outros. Sobre a identidade e cultura, ela citou que:

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

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

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

Ela não teve disciplinas que trabalhassem com as relações étnico-raciais e não conheceu alguns temas da história e cultura afro-brasileira, por isso enfrentou dificuldades em seu processo de escolarização.

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

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

Sempre me relacionei com pessoas brancas, mas não me via como negra. Sempre usei chapinha, vivia minha vida me enxergando como igual as demais pessoas, ainda não tinha me descoberto. Depois de um tempo, observando os movimentos sociais ligados à luta das pessoas negras, além de realizar pesquisas na internet, eu comecei a despertar. Minhas pesquisas me mostraram o que aconteceu nos EUA, entre outras coisas... daí eu comecei a me sentir incomodada e a pedir mais informações para as pessoas que me falaram sobre o preconceito contra os negros, o sofrimento que passaram, o que cuidado que eu deveria ter por conta da sociedade que é preconceituosa e não aceita viver bem juntos, parece que temos

dois grupos separados. Enfim, comecei a refletir sobre essas questões e soube do Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNG), me interessei, mas não consegui participar. Com todas essas questões em mente, eu comecei a me aceitar, notei que a minha família é de geração de negros e percebi que o que faltou foi que meus pais me ensinassem sobre essas questões, eles nunca deixaram esses pontos claros para mim.

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

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

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

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

Karine vale-se da estratégia de acesso a informações na Internet e em eventos ligados à questão racial para tornar-se negra. O Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo foi importante nesse processo, conforme verificamos com base em sua narrativa.

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

Sandro

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

Sandro nos apontou que

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

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

Foi um grande impacto para mim e isso me marcou muito, porque eu entendi que as pessoas estavam me comparando com macaco por conta da cor da minha pele e os meus colegas me darem a banana, significava que eles estavam zombando de mim e me chamando de “macaco”. Eu fiquei muito chocado com isso e a partir daquele momento, todas as vezes que eles me ofereciam uma banana eu mostrava o meu dedo médio pra eles. Então com o passar do tempo eles perceberam que eu já sabia o que estava acontecendo e aí o professor chamou atenção seriamente daquele grupo. Essa questão me trouxe traumas e carrego marcas com relação a isso até os dias de hoje.

As pessoas negras são vítimas de preconceito racial e atitudes racistas que impactam diretamente seu processo de formação identitária. A situação relatada por Sandro evidencia a importância da intervenção docente nos casos de racismo. Ele sofreu essa dupla

discriminação devido à sua raça e à surdez: ou seja, como negro surdo, sofreu uma carga grande de preconceito e foi chamado de “macaco” e, além disso, a sua surdez não o fez compreender que estava sendo vítima de racismo e precisou ser alertado com relação a aquelas ofensas de seus colegas contra ele. Uma das consequências dessa situação foi seu engajamento no movimento de negros surdos, fundando o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, em São Paulo.

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

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

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

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

O evento tornou-se espaço importante de discussão, pois revelou a ausência de Políticas de Educação e Saúde para a população negra surda. O engajamento político, após situações de racismo e de preconceito racial na escola foi a estratégia empregada por Sandro para seu processo de constituição como sujeito negro surdo.

Wesley

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

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

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

Skliar se baseia na preocupação de que não se pode prejudicar as questões linguísticas no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas. Essa experiência é constatada nos relatos dados pelo negro surdo Wesley.

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

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

grandinho enquanto os meus colegas eram crianças pequenas e eu era o único maior. (Wesley).

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

Há uma preocupação com os surdos que são levados a se oralizar, pois lhes foi negada a possibilidade de conhecer a própria língua. O desenvolvimento oral das pessoas surdas não é padronizado: cada um tem seu tempo. Wesley estava com 07 ou 08 anos quando iniciou esse processo e permaneceu nele até os 14 anos.

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

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

W: Nada, nada, nada, absolutamente nada.

W: Nada.

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

O entrevistado Wesley, por exemplo, apontou que é preciso melhorar as estratégias (metodologias) de ensino nas escolas para que os negros surdos possam aprender os conteúdos curriculares. Edvaldo, outro dos nossos entrevistados, relatou ter percebido que os alunos surdos e negros surdos, principalmente estes últimos, não reconhecem a própria identidade porque, na sala de aula, os professores não fazem o uso de estratégias e metodologias adequadas, a fim que estes alunos aprendam. Outro agravante citado por ele é o fato de a família desses alunos surdos não saberem comunicar-se em língua de sinais e isto dificulta o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Adriana pensa que, para melhorar, as escolas necessitam fazer a mudança no ensino das relações étnico-raciais “[...] a escola precisa estimular as pessoas para a aprendizagem, diversas coisas, porque somos iguais, temos diferentes disciplinas. Eu sonho com o dia que teremos mais vagas para professores negros que também são profissionais”.

Outro elemento que aparece nas narrativas foi a ausência de professores preparados para incorporar conteúdos relacionados a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, a inexistência de materiais necessários para realizar adaptação de materiais em

Libras, etc. Tudo isso trouxe problemas no processo de escolarização dos negros surdos por nós entrevistados.

O conjunto das narrativas apresentadas nos fornece elementos que possibilitam compreender as diferentes estratégias utilizadas pelos negros surdos entrevistados para sua permanência no espaço da escola e apontam para a importância de pesquisas sobre escolarização de surdos que levem em consideração diferentes marcadores sociais de diferenças.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FEITOSA, E. G. **Negro, raça e racismo: qual a definição?** Disponível em: www.educacional.com.br/upload/blogSite/5052/5052247/8984/Racismo.doc. Acesso em 04 mar. 2018.

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

FURTADO, R. S. S. **Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F. de; SALES, S. R. **Educação e relações étnico-raciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

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

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

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

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

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

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

REIS, P. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: NURIA, C. REIS, P. G. R. **Narrativas de profesores**: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012. p. 21-30

ROCHA, S. **Memória e história**: a indagação de Esmeralda. Petrópolis-RJ. Arara Azul, 2010.

SANTANA, L. S. Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, vol.44, n.2, p. 491-505, mai./ago. 2015.

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

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, T. E. S. **Jovens negros quilombolas**: questões raciais e processos de escolarização. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2016.
STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TRINDADE, L. B. **Ações afirmativas para estudantes negros e negras no ensino superior**: estudo no Centro de Formação de Professores- CFP/UFRB numa perspectiva de raça e classe .Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

WELLER, W.; FERREIRA, E.; MEIRA, A. P. Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n.1, p. 77-94, jan./abr. 2009.

WELLER, W. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, v.6, n. 11, p. 133-158, 2007.