

UNIVERSIDADE FEDERAL PARANÁ

RHAUL DE LEMOS SANTOS

LETRAMENTO RACIAL BILÍNGUE: DIÁLOGOS COM ESTUDANTES
NEGROS/AS SURDOS/AS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

CURITIBA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL PARANÁ

RHAUL DE LEMOS SANTOS

LETRAMENTO RACIAL BILÍNGUE: DIÁLOGOS COM ESTUDANTES NEGROS/AS
SURDOS/AS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Educação PPGE – Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Santos, Rhaul de Lemos.

Letramento racial bilíngue : diálogos com estudantes negros/as surdos/as da Região Metropolitana de Curitiba / Rhaul de Lemos Santos, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Sueli de Fátima Fernandes

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação bilíngue. 3. Surdos – Formação. 4. Estudantes negros. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RHAUL DE LEMOS SANTOS**, intitulada: **LETRAMENTO RACIAL BILÍNGUE: DIALOGOS COM ESTUDANTES NEGROS(AS) SURDOS(AS) DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica
05/09/2024 17:13:50.0
SUELI DE FATIMA FERNANDES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
06/09/2024 08:52:07.0
ANA LÚCIA SILVA SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica
05/09/2024 11:57:24.0
MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/09/2024 11:42:21.0
NANCI ARAÚJO BENTO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

AGRADECIMENTOS

Refletir sobre esta jornada de quatro anos é perceber o quanto foi repleta de desafios, aprendizado e, acima de tudo, gratidão. Realizar uma pesquisa acadêmica é um processo árduo, que exige muito empenho, mas que também proporciona uma profunda satisfação. Durante essa caminhada, não faltaram percalços, mas cada um deles contribuiu para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Sou muito grato pela oportunidade de produzir esta pesquisa, especialmente como um homem negro gay, inserido em uma sociedade onde as estruturas de opressão frequentemente tentam nos impedir de ocupar esses espaços. Apesar das tentativas desses impedimentos, resistimos, ocupamos e continuamos na luta. Que a escrita desta tese se transforme em ações concretas promovendo mudanças políticas que possibilitem à população negra surda ocupar os espaços de poder que lhe são de direito.

Assim sendo, não posso deixar de agradecer a tantas pessoas que foram fundamentais durante essa trajetória:

À pessoa que mais amo no mundo, minha mãe Regina Célia, por todo o amor e cuidado. Sempre se dedicando a me proporcionar o melhor dentro de suas possibilidades, abdicando de muitos dos seus sonhos para que os meus pudessem ser realizados. Mesmo sabendo que muitas dessas privações são resultado do machismo e do racismo, sempre teve a coragem de ocupar os espaços, mesmo quando tentavam dizer que não eram para ela. A cada dia, se reinventando e mostrando que nunca é tarde para recomeçar. Te amo, gratidão por tudo!

Ao meu companheiro de vida, Samuel, por estar presente em todos esses anos de pesquisa, pelo amor e paciência. Sempre me dando apoio nos momentos mais difíceis, sem deixar que eu desistisse. Te amo!

À minha irmã Sofia, meu amor, que esteve presente comigo durante esses quatro anos de escrita, apesar de todas as mudanças em nossas vidas. Sempre se mostrando uma menina inteligente, gentil e muito amorosa.

Ao meu pai, Pedro Paulo, por todo o letramento racial que me proporcionou desde a infância e por me ensinar o quanto é necessário ocuparmos os espaços políticos e resistirmos enquanto pessoas negras.

Às minhas tias maternas e paternas e à minha avó Áurea, por todos os ensinamentos e cuidados ao longo desses anos, dedico esta tese como uma conquista nossa e coletiva.

À minha orientadora, Sueli Fernandes, minha mentora, que me ensinou que, se a teoria não se transformar em prática, de nada adianta. Obrigada por todo o companheirismo durante a escrita, sempre se mostrando presente. Pessoas como eu precisam apenas de uma oportunidade para mostrar o quanto somos capazes de produzir uma pesquisa, e você, como aliada, me proporcionou estar neste lugar, produzindo esta pesquisa que não é só minha, mas nossa.

Ao meu amigo amado, Fábio de Carvalho Cordeiro, por ser um amigo e intelectual maravilhoso, sempre presente quando preciso, e que sempre se mostrou resiliente, ocupando os espaços que lhe são de direito. Mostrando que, quando a bicha preta decide, ela faz e não é bagunça.

Aos meus amigos amados, Jonatas Medeiros, Viviana Medeiros e Felipe Patricio, que fazem parte da minha vida há anos. Sempre acolhedores e amorosos, demonstrando na prática, todos os dias, o que é ser aliado da comunidade surda, colocando os/as surdos/as sempre como protagonistas.

As minhas amadas amigas Milene Raquelly França e Mariana Ribeiro, uma amizade que fiz na graduação e que levo no meu peito, e a outra que fiz no mestrado e que se faz presente sempre. Amigas incríveis e potentes que sempre me incentivaram a não desistir e a continuar lutando.

A comunidade surda, em especial os/as negros/as surdos/as, se não fosse por vocês, essa pesquisa não existiria e eu nunca teria ocupado esse espaço e produzido uma pesquisa. Muitas das minhas conquistas na vida são graças a vocês e à Libras. Que eu possa estar sempre presente como aliado, auxiliando nas conquistas de vocês, lutando nesta aliança contra as estruturas audistas, conquistando políticas públicas e produzindo novos saberes sobre as suas vivências.

Às políticas públicas e ao movimento negro. Como estudante cotista da pós-graduação, é necessário reconhecer e agradecer as conquistas políticas e as ações afirmativas criadas a partir dos movimentos sociais de negros e negras. Essas políticas são essenciais para que possamos produzir nossas próprias epistemologias e auxiliar para que mais pessoas negras ocupem as universidades.

Às professoras Nanci Araújo Bento, Megg Rayara Gomes de Oliveira e Ana Lúcia Silva Souza por todas as considerações durante a qualificação, que aprimoraram minha pesquisa e me provocaram a pensar em outras possibilidades de escrevê-la. Sou grato por terem aceitado o convite e por serem mulheres negras de luta que estão sempre à frente, lutando para que pessoas negras possam ter a oportunidade de ocupar as universidades e produzir pesquisas.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar como operam as práticas discursivas raciais que circulam em uma escola da região metropolitana de Curitiba na constituição de subjetividades e identidades de estudantes negros/as surdos/as. Consideramos a importância das discussões raciais na educação, reconhecendo a relevância desse debate em escolas em que estão matriculados/as estudantes surdos/as, já que as identidades e subjetividades desses/as sujeitos/as são construídas de forma dialógica, decorrentes dos discursos de alteridade e diferença que circulam e são negociados nesses espaços. É nesse processo de negociação com o/a outro/a, em relações de alteridade e responsividade entre os/as participantes da cena dialógica é que esta pesquisa foi tecida, considerando a interseccionalidade como ferramenta analítica para a intersecção entre os marcadores sociais surdez e raça. A problematização inicial envolveu as seguintes questões: quais e como são construídas as práticas discursivas raciais que circulam nos espaços materiais e simbólicos de uma escola regular em que estudam pessoas surdas e como as práticas de letramento racial bilíngue se manifestam e podem contribuir na identificação intercultural e racial de estudantes negros/as surdos/as na escola? A proposta metodológica foi desenvolvida por meio da realização de Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) na escola, para produção dos dados empíricos da pesquisa – as enunciações verbovisuais de estudantes negros/as surdos/as – analisadas a partir das contribuições teórico-conceituais dos estudos surdos em educação, da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo e dos estudos do letramento racial bilíngue, no campo da Teoria Racial Crítica (TRC). Como principais conclusões, a pesquisa indica as poucas pesquisas com abordagem interseccional com marcadores sociais surdez e raça no âmbito no campo do letramento racial bilíngue, problematizando o audismo/ouvintismo e racismo que recai sobre pessoas negras surdas, além de outros sistemas de opressão. Essa lacuna impede o avanço do debate acadêmico e a formulação de propostas curriculares e materiais sinalizados em videolibras voltadas às práticas de letramento racial bilíngues nas escolas regulares e escolas bilíngues de surdos/as. Nossa proposta de intervenção na escola sinaliza para a importância do letramento racial bilíngue na educação de surdos/as, principalmente em relação aos/estudantes negros/as surdos/as, ampliando sua consciência sobre seus direitos linguísticos, sua identificação racial, de modo a buscar apoio e criar estratégias de resistência contra possíveis violências sofridas no âmbito escolar e social.

Palavras-chave: Letramento racial bilíngue; Negros/as surdos/as; Interseccionalidade; Educação.

ABSTRACT

The broad purpose of this paper is to analyze how racial discursive practices that circulate in a school in the metropolitan region of Curitiba operate in the constitution of subjectivities and identities of black deaf students. We consider the importance of racial discussions in education, recognizing the relevance of this debate in schools where deaf students are enrolled, since the identities and subjectivities of these subjects are constructed in a dialogic way, resulting from the discourses of otherness and difference that circulate and are negotiated in these spaces. It is in this process of negotiation with the other, in relations of alterity and responsiveness between the actors of the dialogic scene that this research was produced, considering intersectionality as an analytical tool for the intersection between the social markers of deafness and race. The initial problematization involved the following questions: what and how are the racial discursive practices that circulate in the material and symbolic spaces of a regular school where deaf people study constructed? How do bilingual racial literacy practices manifest themselves and can they contribute to the intercultural and racial identification of black deaf students at school? The methodological approach was developed through the creation of Thematic Working Groups (TWG) at the school, to produce empirical research data – the verbal-visual utterances of black deaf students – analyzed based on the theoretical-conceptual contributions of Deaf Studies in Education, Bakhtin's Dialogic Discourse Analysis and the Circle and studies of bilingual racial literacy, in the field of Critical Race Theory (CRT). As main conclusions, the research indicates the few studies with an intersectional approach with social markers of deafness and race in the field of bilingual racial literacy, problematizing audism and racism that affects deaf black people, in addition to other systems of oppression. This gap prevents the advancement of academic debate and the formulation of curricular proposals and materials signed in sign language on video aimed at bilingual racial literacy practices in regular schools and bilingual schools for the deaf. Our proposal for intervention in schools highlights the importance of bilingual racial literacy in the education of deaf people, especially in relation to black deaf students, increasing their awareness of their linguistic rights and racial identification, in order to seek support and create resistance strategies against possible violence suffered in the school and social environment.

Keywords: Bilingual racial literacy; Black deaf; Intersectionality; Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Escola sem partido	23
FIGURA 2 – Surdos que ouvem.....	24
FIGURA 3 - Deafhood e seus desdobramentos	28
FIGURA 4 - Síntese visual da revisão sistemática de literatura	33
FIGURA 5 - Trabalhos armazenados de acordo com as strings	37
FIGURA 6 - Mapeamento de estudantes negros surdos - municípios investigados	54
FIGURA 7 - Mapeamento da sala do AEE.....	58
FIGURA 8 - Modelos de roteiros	61
FIGURA 9 - Organização dos participantes nos GTTS.....	64
FIGURA 10 - Posição do pesquisador	65
FIGURA 11 - Letramentos e os seus atos.....	73
FIGURA 12 - Alfabetização para estudantes surdos	83
FIGURA 13 - Dados do livro desigualdades sociais por raça e cor brasil	88
FIGURA 14 - Posicionamento das câmeras	96
FIGURA 15 - Slides do GTT 1: Alteridade e diferença	99
FIGURA 16 - Avatares Leal e Davi	106
FIGURA 17 - Avatares Luiza e Junior	107
FIGURA 18 - Avatares Maria Eduarda e Paul	107
FIGURA 19- Autodeclaração dos estudantes do AEE	108
FIGURA 20 - Davi (20 ANOS) e Junior (21 ANOS).....	109
FIGURA 21 - Luiza (20 ANOS).....	113
FIGURA 22 - GTT2: África pré-colonização e pós-colinização	119
FIGURA 23 - GTT 2: Colonização, diáspora africana e os países lusófonos africanos.....	123
FIGURA 24 - Comunidade surda e educação de surdos/as nos países lusófonos	124
FIGURA 25 - Localizando os países lusófonos no mapa da África	126
FIGURA 26 - GTT 4 Raça e racismo	128
FIGURA 27 - A redenção de Cam.....	131
FIGURA 28 - O racismo na prática no Brasil.....	133
FIGURA 29 – GTT 5 Movimento Negro Surdo e Movimento Negro	134
FIGURA 30 - Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos	135
FIGURA 31 - Movimento Negro	136
FIGURA 32 - Teatro Experimental Negro (TEN) e Movimento Negro Unificado (MNU).137	
FIGURA 33 - A representatividade negra surda na licenciatura infanto-juvenil	144

FIGURA 34 – Mamadu e a sua família	145
FIGURA 35 - Dicionário escolar de língua gestual guineense	147
FIGURA 36 – O que é Slam?	150
FIGURA 37 - Artivistas negros/as surdos/as.....	151
FIGURA 38 - Fred Michael Beam.....	152
FIGURA 39 - Ysuf Yahya	153
FIGURA 40 – Poesias sinlizadas Junior E Davi.....	153
FIGURA 41 - Encerramento dos GTTs.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Trabalhos selecionados nos bancos de buscas	38
GRÁFICO 2- Seleção dos trabalhos por quadrantes e pontuações.....	39
GRÁFICO 3 - Conceitos mais utilizados nos artigos	39
GRÁFICO 4 - Revistas	40
GRÁFICO 5 - Porcentagem das revistas por áreas de estudo	40

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Questões a serem respondidas	34
QUADRO 2 - Perguntas de pesquisa rsl.....	35
QUADRO 3 - Palavras-chave (descritores)	35
QUADRO 4 - Strings de buscas	36
QUADRO 5 - Critérios de inclusão da rdsi	36
QUADRO 6 - Critérios de qualidade da rsl	37
QUADRO 7 - Síntese metodológica.....	53
QUADRO 8 - Organização dos GTTS	60
QUADRO 9 - Estudantes participantes dos GTTS.....	98
QUADRO 10 - Heteroidentificação dos estudantes	109
QUADRO 11 - Pesquisas sobre surdez e raça	138

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - População negra surda em Curitiba, Pinhais e São José dos Pinhais	54
TABELA 2- Porcentagem da população negra surda nos municípios de Curitiba, São José dos Pinhais e Pinhais	56

LISTA DE SIGLA

ADC	Análise do Discurso Crítico
ADD	Análise Dialógica do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Critérios de exclusão
CI	Critérios de inclusão
CNISNS	Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos
CQ	Critérios de qualidade
DAS	<i>Deaf Acculturation Scale</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GTT	Grupo de Trabalho Temáticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LAPES	Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Intersexuais
LGBTIQA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais e assexuais
LRC	Letramento Racial Crítico
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
PIÁ	Paraná Inteligência Artificial
PPG-CC	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEED – PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
StArt	<i>State of the Art through Systematic Review</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRC	Teoria Racial Crítica
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 A PRODUÇÃO DA SURDEZ E DA RAÇA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	21
1.2 DEAFHOOD/SURDIDADE: PARA ALÉM DO SER SURDO	26
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	32
2.1 PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS:construindo a metodologia a partir da linguagem	43
3 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS/AS: DEBATENDO CONCEITOS	67
3.1 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS	77
3.1.1 Verbovisualidade e pedagogia visual: uma chave interpretativa para a ação.....	84
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO (LRC) AO DEBATE....	87
4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EM CENA OS/AS ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS	94
4.1 GTT 1: ALTERIDADE E DIFERENÇA	94
4.2 GTT 2 - COLONIZAÇÃO, DIÁSPORA AFRICANA E OS PAÍSES LUSÓFONOS....	118
5 INTERSECCIONALIDADE E OUVINTORRACIALIZAÇÃO.....	127
5.1 UM PASSEIO NOS MUSEUS DA SURDEZ: representatividades e resistências negras surdas	143
GTT 6: RESISTÊNCIA E O TORNAR-SE NEGRO/A SURDO/A	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES	158
APÊNDICE A – ROTEIRO DE TRABALHO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GTT	167
APÊNDICE B – ROTEIRO DE TRABALHO DO SEGUNDO ENCONTRO DO GTT ...	169
APÊNDICE C - ROTEIRO DE TRABALHO DO TERCEIRO ENCONTRO DO GTT	173
APÊNDICE D – ROTEIRO DE TRABALHO DO QUARTO ENCONTRO DO GTT.....	176
APÊNDICE E - ROTEIRO DE TRABALHO DO QUINTO ENCONTRO DO GTT	178
APÊNDICE F – ROTEIRO DE TRABALHO DO SEXTO ENCONTRO DO GTT	181
ANEXOS.....	183
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	183
ANEXO B – TCLE.....	188
ANEXO C – TALE.....	191
ANEXO D – CARTA DE APRESENTAÇÃO	193

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se constitui pela interrogação de como as práticas discursivas que circulam nas escolas operam nos diferentes modos e processos de subjetivação de estudantes negros/as surdos/as na identificação racial. O tema de interesse principal recobre o letramento racial bilíngue, investigado a partir da análise das práticas discursivas e das narrativas de estudantes negros/as surdos/as matriculados/as em uma escola regular com Atendimento Educacional Especializado - AEE¹ bilíngue na região metropolitana de Curitiba. Neste texto, a compreensão de educação bilíngue é dada por uma proposta curricular em que haveria efetivamente “a aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) de forma espontânea e natural, como primeira língua (L1) dos/as surdos/as, no contato com outros usuários, de modo que a língua portuguesa escrita seria considerada a segunda língua (L2)” (Fernandes; Jesus, 2017).

Pensando nisso e na importância das discussões raciais na educação dos/as estudantes negros/as surdos/as, entendemos a relevância do debate racial nas escolas bilíngues ou nas escolas regulares (ou comuns) com estudantes surdos/as que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Compreendemos que as identidades e subjetividades dos/as sujeitos/as são construídas dialogicamente entre eles/as, à medida em que são praticadas a partir dos diferentes enunciados produzidos nesses espaços. À vista disso, aludimos ao material intitulado *Cartilha Antirracista* que afirma ser o letramento racial uma “prática de natureza política e pedagógica, traduzida pela necessidade irremediável de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas por um grande sistema de opressão racial, denominado racismo” (UFPA, 2024, p. 08). Desse modo, em atenção ao letramento racial direcionado à educação de surdos/as, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda língua (L2), utilizaremos a expressão “letramento racial bilíngue” compreendendo a necessária relação entre conhecimentos produzidos no campo das Relações Étnico-raciais e do bilinguismo de surdos/as, considerando a Libras e o português escrito na realização desta investigação.

¹ A educação bilíngue para surdos/as, a partir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), pode ser efetivada em escolas de surdos/as e escolas inclusivas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno. O AEE faz parte da educação inclusiva para pessoas com deficiência, mas, como apontado por Fernandes e Jesus (2017) “não garante o direito linguístico dos estudantes surdos”, visto que a Libras funciona como apoio adicional da educação comum, no contraturno escolar. A oferta do AEE vem sendo contestada pela comunidade surda, razão pela qual nossa investigação busca analisar práticas em ambos os espaços: escola bilíngue e AEE.

Antes de começarmos essa discussão, vale destacar que esta pesquisa se constitui e se constrói a partir do meu posicionamento de aliado ouvinte da comunidade surda. Entendendo o tempo e o espaço que estou localizado, reconhecendo o meu dever dialógico e responsivo na construção desta pesquisa no campo das Ciências Humanas. Nesse sentido, concordo com o pesquisador e ativista surdo britânico Paddy Ladd (2013), quando diz que o papel dos/as aliados/as no movimento surdo é apoiar as lutas e pautas surdas, oportunizando a esses/as sujeitos/as alicerçados/as pela estrutura audista/ouvintista², a ocupação de espaços de poder e a produção de suas próprias representações. A minha ação por “não possuir álibi” (Bakhtin, 2017, p. 22) entende que, a partir do lugar que ocupo na escrita desta tese, será “possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro” na produção deste trabalho. À vista disso, torna-se necessário reconhecer o meu privilégio ouvinte, buscando construir uma aliança com os/as intelectuais e ativistas negros/as surdos/as, denunciando e colocando em discussão as opressões estruturadas pelo racismo e audismo/ouvintismo.

Como homem negro, tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, certificado pelo Pró-Libras³ desde o ano de 2008, busco apontar a importância das discussões interseccionais no campo dos Estudos Surdos, destacando os marcadores sociais da raça e surdez⁴ em contextos de letramento racial bilíngue. A interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2021) utilizada por nós nesta pesquisa, auxilia na elaboração e construção das discussões sobre as opressões experienciadas pela comunidade negra surda, mostrando que existem outros marcadores identitários que constituem esses/as sujeitos/as, além do ser surdo/a.

Como apresentado pela intelectual Gayatri Spivak, em seu célebre livro *Pode o subalterno falar*, nós, que temos o privilégio de estar na academia produzindo discursos sobre o/a Outro/a por meio de nossas pesquisas, precisamos nos atentar para o “perigo de se construir o outro e o subalterno apenas como objetos” (Spivak, 2010, p. 14). Por isto, assumimos que

² De acordo com Bauman (2004), o conceito audismo foi cunhado pelo ativista e pesquisador surdo Tom Humphries, no ano de 1975, nomeando a discriminação contra pessoas surdas no campo dos direitos humanos e educação.

³ O Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, foi uma prova anual, realizada dos anos de 2006 a 2015, tendo como objetivo “realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras” (MEC, 2018).

⁴ Torna-se importante explicar que, quando utilizamos a terminologia surdez, estamos de acordo com a explicação de Lopes (2011) que a posiciona no campo da cultura e identidade, desvinculando-se das significações patológicas produzidas pela clínica. Além do mais, como os sentidos estão sempre em disputa, compreendemos que esse signo vai ganhando outras valorações enquanto é enunciado em esferas discursivas distanciadas da concepção médica da deficiência.

esta pesquisa, reconhece que os/as participantes da investigação são sujeitos/as enunciativos/as e responsivos/as no processo da alterização e que colaboram na construção e produção desta investigação.

Nesse sentido, estamos em constante dialogismo não só com os/as sujeitos/as participantes da pesquisa, mas com as diversas vozes que atravessam o estudo, materializando e registrando as ideias no texto, partindo dos variados posicionamentos axiológicos⁵. Vale dizer, que o processo dialógico parte da alteridade, que promove nos/as sujeitos/as envolvidos/as nas práticas discursivas, um movimento de enxergar em si, aquilo que só conseguimos observar a partir da interação com o/a outro/a.

Partindo dessas reflexões iniciais e compreendendo que a pesquisa está localizada em um período histórico. Não podemos deixar de contextualizar o momento em que esta tese foi produzida e falar sobre a pandemia. Em 2020, ano em que se inicia a escrita deste trabalho, fomos surpreendidos por um vírus desconhecido que, de forma repentina, espalhou-se por todo o mundo, tornando-se conhecido pelos números de mortes contabilizados por onde passava. Este novo vírus, denominado SARS-COV-2 e popularmente conhecido como Coronavírus ou Covid-19, se alastrou rapidamente por todos os continentes. Com a pandemia, foi necessário adotar determinadas medidas sanitárias para preservar a saúde e a vida da população mundial.

Em um mundo marcado pela desigualdade e estruturado por uma hierarquia de classe, raça, gênero e língua, que subalternizam uma parcela da população mundial, as vivências em relação ao vírus tornaram-se diferenciadas. Sobre isso, Krenak (2020) afirma que a pandemia deveria ter causado nas pessoas a reflexão “se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém presta mais atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano”.

No caso do Brasil, durante a pandemia, foi possível observar, na prática, o exercício da necropolítica (Mbembe, 2018). Por estarmos inseridos em uma sociedade marcada pela divisão política e ideológica, passamos por uma crise estética e ética, trazendo à tona discursos necrófilos do, então, Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), afirmando

⁵ Para a compreensão de como as relações são constituídas nos estudos de Bakhtin e o Círculo é necessário o entendimento do conceito de axiologia. Essa terminologia permeará todos os estudos bakhtinianos, reforçando a importância de reconhecer que os/as sujeitos/as são construídos/as a partir das interações, produzindo nesse movimento, valores. Diferente da ontologia, em que os/as sujeitos/as são por-si, nos estudos dialógicos de Bakhtin e o Círculo, os/as sujeitos/as são sócio-históricos e produzidos nas enunciações a partir do/a outro/a. A respeito disso, Faraco (2017, p. 48) diz que “pode-se dizer, então, que a axiologia é, de fato, o grande fundamento do projeto filosófico de Bakhtin. Para ele, a ontologia, a teoria do ser enquanto ser, não poderia ser o fundamento porque o ser não é dado (ente primário), mas só é dado na relação; não precede nem define a relação, mas é definido pela relação”.

que a pandemia era apenas uma “gripezinha”. Ao mesmo tempo, assistíamos os grandes empresários, em suas posições de privilégio, afirmarem que o país não podia parar, por mais que morressem milhares de pessoas.

À vista disso e diante da situação em que o país se encontrava, a necropolítica ao ser direcionada às pessoas racializadas, no caso, a população negra nacional, trouxe na sua prática “uma política de gestão da morte, que estabelece as circunstâncias práticas do direito soberano de matar, da permissão para viver e na exposição à morte” (Noguera, 2019, p.158). A partir disto, ao se referir, ao presidente da República, à época e os enunciados produzidos por ele, durante o período pandêmico, Krenak (2020, p. 5) diz que “o que vemos nesse homem é o exercício da necropolítica, uma decisão de morte”. Ao mesmo tempo que acompanhávamos nos noticiários o vírus ceifando milhares de vida, era possível observar o aumento do machismo, LGBTfobia, audismo, capacitismo, classismo e racismo (entre outras formas de preconceito e discriminação) sendo operados e legitimados pelos que ocupavam o poder, durante este período. Cabe dizer que, ao passo que essas opressões eram praticadas, acontecia uma disputa pelas narrativas que tentavam significar os acontecimentos e os posicionamentos sociais, na tentativa de produzir as subjetividades e identidades das pessoas.

Sobre os embates discursivos e a forma como produzem as subjetividades dos/as sujeito/as, Grillo (2006, p.1827) explica que a consciência subjetiva tem a sua formação “na impregnação dos signos ideológicos produzidos no processo de interação social; e pela constatação da onipresença social da palavra ou do signo ideológico verbal em todos os campos da criatividade ideológica.” Por isso, nos permitimos dizer que as identidades e subjetividades do/as sujeitos/as são produzidos a partir da linguagem e será através do “mundo dos signos” (Volóchinov, 2018, p.93) que as pessoas e os objetos serão representados/as.

Ao compreendermos que os/os sujeitos/as e as suas subjetividades são produzidos/as a partir da interação verbal por meio dos discursos, precisamos destacar a diferença e interdependência entre, a **subjetividade e a identidade**. A partir das produções de Bakhtin e o Círculo começamos a entender que, em síntese, o/a outro/a faz parte de nós e influência na forma de externalizarmos nossas subjetividades e identidades. Partindo dos princípios bakhtinianos e os Estudos Culturais, compreendemos que a **identidade é transitória e fragmentada**, nos fazendo negociá-la a todo momento, de acordo com as esferas que estamos inseridos/as. Como descrito por Hall (2014, p.109) as identidades “são cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas.”

Se a identidade é descentrada no/a sujeito/a a partir do discurso, podemos entender que o mesmo acontece com a subjetividade, que é simultaneamente negociada e produzida. É nesse momento de negociação com o/a outro/a que entramos em uma relação de alteridade, na qual os/as sujeitos/as, de forma responsiva, constroem uma relação dialógica conosco. Por conseguinte, são produzidos e evocados discursos nessas interações, fazendo com que todos/as que estão envolvidos/as no diálogo, joguem “o jogo das identidades” (Hall, 2015, p. 15), ou o jogo das subjetividades, que estão sendo construídas e negociadas naquele momento.

Essas discussões iniciais inspiram as questões principais que compõem o problema desta pesquisa: a) quais e como são construídas as práticas discursivas raciais que circulam nos espaços materiais e simbólicos de uma escola regular (ou comum) em que estudam pessoas surdas? b) como as práticas de letramento racial bilíngue se manifestam e podem contribuir na identificação intercultural e racial de estudantes negros/as surdos/as na escola?

A partir dessas duas problemáticas elucidamos dois modos de leitura do letramento racial bilíngue que têm como foco: o discurso instituído nas escolas e a interação do pesquisador na construção de um espaço de escuta dos/as estudantes negros/as surdos/as e suas demandas identitárias. Tem-se como objetivo geral analisar como operam as práticas discursivas raciais que circulam em uma escola da região metropolitana de Curitiba na constituição de subjetividades e identidades de estudantes negros/as surdos/. As ações complementares exigidas para a resposta às perguntas de pesquisa envolvem: a) identificar a população de estudantes negros/as surdo/as em escolas bilíngues e salas de recursos multifuncionais na área da surdez, em Curitiba e Região Metropolitana; b) identificar práticas discursivas sobre a temática racial nos espaços simbólico e material das escolas; c) construir um espaço de escuta dos estudantes negros/as surdos/as sobre as suas experiências identitárias, na perspectiva de uma educação antirracista.

A consecução desses objetivos nos leva a buscar uma abordagem epistemológica que fundamenta teórica e metodologicamente a ideia de que a produção das identidades culturais é forjada nas diferentes esferas discursivas. Compreendendo que, a diversidade discursiva é constituidora do espaço escolar e que os enunciados que ali circulam (a produção da linguagem) são ideológicos, ou expressam relações e valorações de poder. Sendo assim, nos aproximamos

das formulações do Círculo de Bakhtin⁶ para debater sobre o que pretendemos discutir sobre surdez e raça.

Enunciados o problema de pesquisa e objetivos deste estudo, gostaríamos de apresentar, de forma geral, algumas das discussões que operarão como pilares estruturadores de nossas reflexões ao longo da tese que já se explicitam neste texto introdutório, subdividido em mais duas seções.

De modo a justificar a relevância da abordagem interseccional da pesquisa, organizamos duas seções temáticas que tematizam os marcadores surdez e raça e seus desdobramentos em um debate de letramento racial bilíngue, a qual nos propomos realizar. Na seção 1.1 “**A produção da surdez e da raça no espaço escolar**” apresentamos as concepções em disputa pelos sentidos dos discursos da surdez e da raça, mobilizando contribuições dos Estudos Surdos e das Relações Étnico-raciais na construção de referências identitárias positivas nas representações dos/as sujeitos/as negros/as surdos/as na comunidade surda e negra. Em especial, justificamos a centralidade das discursividades produzidas nas escolas, a partir da compreensão interseccional, teórica e metodológica, sobre esses dois marcadores identitários que constituem as subjetividades desses/as sujeitos/as; a seção “1.2 **Deafhood/Surdidade: para além de ser surdo**” problematizamos algumas das muitas dimensões dos sistemas de opressão de pessoas negras surdas como debate essencial a contribuir para uma educação antirracista.

1.1 A PRODUÇÃO DA SURDEZ E DA RAÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

A compreensão da linguagem como instância de enunciação e produção ideológica é muito cara nesta pesquisa, pois a raça e a surdez ao serem interseccionadas produzem práticas discursivas que resultam em opressões e resistências, posicionando os/as sujeitos/as negros/as surdos/as socialmente. Em especial, nos interessa investigar as discursividades produzidas nas escolas sobre esses dois marcadores sociais, percebendo “que cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade” (Volóshinov, 2018, p. 94). Sendo assim, podemos dizer que a escola, como uma poderosa esfera discursiva, produz representações

⁶ De acordo com Beth Brait o Círculo de Bakhtin era composto pelo “filósofo Matvei Isaevich Gagan (1889), a pianista e professor Maria Veniaminova Yudina (1899), Lev Vasilievich Pumpianskii (1899), o jornalista literário Pavel Nikolaevich Medvedev (1892), o biólogo, filósofo e historiador Ivan Ivanovich Kanaev (1893), o poeta e escultor Boris Mikhailovitch Zubakin (1894), Valentin Nikolaevich Voloschinov (1895), Konstantin K. Vaguinov (1899) e Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895)” (Brait, 2015, p. 18, 19).

sociais que orienta esses padrões, operando-os sobre os/as sujeitos/as e as subjetividades. É importante constar que “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é o signo” (*ibid.*, 2018).

Posto isso, por ser um fenômeno que acontece exteriormente ao sujeito/a, o discurso possui uma direcionalidade, produzindo a consciência a partir da linguagem, sendo elaborada na interação e tendo como resultado a construção do pensamento discursivo que é “preenchido pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos” (Volóchinov, 2018, p 95). Sobre a produção da linguagem e a ideologia que a acompanha, temos como exemplo os discursos sociais que circulam em algumas esferas ideológicas e que são refratadas por alguns meios de comunicação em *slogans* como: “Somos todos iguais”, “Não existe racismo” e “É tudo mimimi”.

Essas discursividades tentam reforçar a ideia de uma sociedade justa e igualitária, na qual, supostamente, todos/as, independentemente da sua raça/cor e diferença, conseguem ascender socialmente, mas que, na prática, não acontece. Quando o discurso é enunciado espera-se que os/as interlocutores/as assumam uma posição responsiva ao que está sendo dito, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (Bakhtin, 2011, p. 271).

Não podemos ignorar o fato de que escola é ideológica e que se constitui como uma esfera produtora de discursos, criando jogos discursivos que fazem com que seus atores sociais - neste caso, os/as estudantes, professores/as, técnicos/as, pedagogas/os e todos/as os/as responsáveis pela manutenção e cuidado da escola - tragam para esse espaço as suas experiências e significações de mundo. De acordo com Miotello (2020, p. 169) “não cabe tratar a ideologia como falsa consciência, ou simplesmente como expressão de uma ideia, mas como expressão de uma tomada de posição determinada”.

Desta forma, deve-se refletir se o posicionamento das pessoas que fazem parte da comunidade escolar faz com que os discursos que circulam pelo ambiente educacional sejam heterogêneos, refutando a tentativa da produção de enunciações hegemônicas na busca de padronizar os enunciados.

Além do mais, a diversidade discursiva é constituidora do espaço escolar, sendo representada semioticamente por diversas linguagens e enunciados verbais e não-verbais. A forma como essas linguagens são construídas nesses espaços faz parte de uma insistência enunciativa na busca de uma normativa escolar que tenta em apagar as histórias de resistência dos grupos que historicamente foram subalternizados e as suas vivências escolares.

No Brasil, criou-se a narrativa da escola sem partido por parte dos grupos de extrema direita com o objetivo de apagar as múltiplas identidades presentes nesses espaços, como as negras, surdas, LGBTIs, entre outras, que performatizam nesses lugares.

FIGURA 1 - ESCOLA SEM PARTIDO



FONTE: Veja (2021); El País Brasil (2021); Jovem Pan (2021); Exame (2021).

Existe uma movimentação política de alguns grupos sociais que tem por objetivo fixar e estabilizar os/as sujeitos/as (Silva, 2014, p.84), levando os grupos subalternizados a disputar os sentidos hegemônicos dos discursos que circulam na sociedade. Woodward (2014) diz que a identidade é relacional, ou como dizem os estudos bakhtinianos, a identidade é construída nas relações dialógicas.

Esses sistemas de representações fazem parte de uma disputa de poder, que formam uma arena discursiva, concordando com Silva (2014), ao afirmar que “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. Evidenciando que a identidade e a diferença são “atos linguísticos” (Silva, 2014, p, 77) em que a linguagem é construída na relação sócio-histórica e os enunciados partem de um posicionamento social, histórico e cultural dando sentido às coisas e aos/as sujeito/as.

A ideia da produção da identidade a partir do discurso está de acordo com o pensamento de Silva (2014), quando afirma que “a identidade e a diferença têm que ser nomeadas”. Esse interesse de dizer quem o outro é tem a intenção, por parte desses grupos dominantes, de subalternizar os/as sujeitos/as e fortalecer os discursos de opressão. Lopes (2011) destaca que “a linguagem nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar as próprias coisas, nesse caso específico, inventar a surdez”.

Ao aprofundarmos nossas leituras sobre como as relações dialógicas são produzidas, conseguimos compreender como a surdez foi sendo construída discursivamente e materializada nos discursos sociais na produção identitária dos/as sujeitos/as surdos/as. Ao produzir o signo da surdez e o da deficiência, a clínica localiza esses/as sujeitos/as no campo da reabilitação ou da falta de algo. Essas práticas discursivas produzidas pelos enunciados clínicos-terapêuticos⁷ fazem parte de um plano ideológico na tentativa de colocar o corpo surdo sob suspeita, produzindo, assim, um movimento de exclusão linguística.

FIGURA 2 – SURDOS QUE OUVEM



FONTE: Surdos que Ouvem (2021).

Com o objetivo de negar a identidade e cultura dos/as surdos/as sinalizantes é produzida a discursividade normativa da reabilitação do/a sujeito/a, baseado nos enunciados clínicos. Essa busca pela correção surda, a partir do processo de oralização, está inserida no conceito cunhado por Carlos Skliar, denominado *alteridade deficiente*. Segundo esse filósofo da diferença, a alteridade deficiente, “resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, à nós mesmos (Skliar, 1999, p. 18). Com a intenção de produzir o/a Outro/a a partir da deficiência, a clínica, realiza através das relações dialógicas, discursos que localizam os/as surdos/as e as pessoas com deficiência no campo da

⁷ Partindo dos estudos foucaultianos Zorzanelli e Cruz (2018, p. 722) ao discutir sobre o nascimento da clínica, apontam que os processos de medicalização é uma “extrapolação da ciência médica à vida como um todo, ou seja, não haveria mais exterioridade ao saber médico nem fenômeno que não pudesse ser descrito por meio da relação do corpo com a medicina”.

patologização, criando, na discursividade, a necessidade de tornar esses/as sujeitos/as “normais”, a fim de que possam sentir-se incluídos socialmente.

A partir disso, o enunciado sempre é produzido discursivamente com um sentido e uma direção. O signo da surdez carrega consigo aquilo que não é ser ouvinte. Ser uma pessoa com deficiência, significa no imaginário social, posicionado pelo discurso clínico, ser um/a sujeito/a, sem identidade e cultura, e, no caso dos/as surdos/as, sem língua. A comunidade surda revalorizou o signo da surdez audiológica, posicionando-a no campo da diferença, em que os/as sujeitos/as surdos/as possuem cultura e identidade, ocasionando uma disputa discursiva, em que os discursos culturais produzidos na clínica e na comunidade surda tentam significar a sua existência.

Esse mesmo processo de revalorização, acontece no Movimento Negro (MN), que vem disputando o conceito de raça, em que o/a negro/a foi posicionado/a e racializado/a pelo colonialismo branco europeu, que inventou esse signo com o objetivo de subjugar esses/as sujeitos/as no intuito de subalternizá-los/as. Mbembe (2017) afirma que “a raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de um projecção ideológica”. Nesse sentido, a raça, enquanto enunciado e posicionada em um campo ideológico, tem como objetivo a normalização e racialização dos/as sujeitos/as negros/as, contribuindo para a permanência das desigualdades e do controle dos discursos sociais.

Precisamos lembrar, que somos sujeitos/as marcados/as pela diferença, que é a responsável por produzir nossas identidades e nos posicionar socialmente. Essa diferenciação, desestabiliza as identidades, fazendo com que ocorra uma ruptura com a fixação identitária, mostrando o quanto a identidade é transicional e negociada, colocando em discussão que não somos, mas nos tornamos sujeitos/as sociais.

Não podemos esquecer, que os/as sujeitos/as negros/as surdos/as, assim como, nenhum/a sujeito/a cultural, não nascem com uma consciência identitária e política formada, sabendo que são pessoas interseccionais cruzadas pela raça e a surdez. Até porque, como mencionado anteriormente, a criança surda, ao nascer, já está imersa em uma sociedade organizada em macro e micro relações de disputa de poder — tanto material quanto discursivo — que dão significado à sua existência. Geralmente, essa existência é marcada pelas narrativas da alteridade deficiente que circulam nas diferentes esferas ideológicas.

Muitas das vezes, a primeira significação da existência desses/as sujeitos/as parte dos discursos clínicos que os/as narram a partir da patologização, os/as posicionando a partir da doença, do déficit, da deficiência, que precisa ser tratada/curada pela reabilitação. Poucos/as

são os/as surdos/as que possuem a oportunidade de experienciar a sua existência a partir do contato linguístico com a língua de sinais e poucas são as famílias que compreendem a existência surda no mundo, ou *Deafhood* /Surdidade (Ladd, 2013) a partir da diferença e alteridade.

1.2 DEAFHOOD/SURDIDADE: PARA ALÉM DO SER SURDO...

Paddy Ladd nos convida, no primeiro volume do seu livro intitulado “Em busca da surdidade: colonização dos surdos⁸” a conhecer os museus da surdez. A primeira etapa da “visitação”, de acordo com Ladd (2013) é a seção intitulada “Surdez” em que são expostos diversos artefatos que narram o esforço clínico em reabilitar os/as surdos/as, baseados na alteridade deficiente (Skliar, 1999). Aliás, como explicado pelo autor, os responsáveis pela curadoria são médicos/as e benfeitores/as que tem as suas imagens expostas em pinturas e que são prestigiados/as socialmente. Ao andar pela seção é possível observar aparelhos auditivos, desenhos de crianças surdas operadas, imagens de suas bocas forçadas a abrir com utensílios médicos, entre outros objetos e pinturas que representam a narrativa clínica sobre os seus corpos.

No canto da mesma seção, tem uma outra placa intitulada “Futuro”, que expõe um “projeto genoma humano, ilustrando as mutações genéticas da surdez até a sua remoção” (Ladd, 2013, p. 2), representando a patologização da surdez pela clínica e o esforço em extingui-la. Mais ao fundo, há uma parede que, segundo a comunidade surda e seus/suas aliados/as, esconde artefatos culturais produzidos pelo povo surdo: quadros que estariam “virados para a parede”, como se estivessem escondendo uma história que não deveria ser contada. No entanto, ao virar os quadros é possível observar imagens da comunidade surda, que retratam o orgulho das línguas de sinais, a história surda sendo narrada e passada pelas gerações, a felicidade de ser surdo e as opressões experienciadas.

Ladd (2013) diz que ao descobrir a possibilidade de existir uma outra narrativa por trás da parede, torna-se uma tarefa para ele, localizar a porta. Ao acessar esse novo espaço, seria possível imaginar, de acordo com o autor, uma seção que apresente artefatos culturais produzidos pela comunidade surda, rompendo com a construção discursiva semiótica exposta

⁸ Tradução do português de Portugal.

pela clínica e seus apoiadores na primeira parte do museu, fixando na entrada dessa nova seção, uma placa intitulada “Cultura surda”.

Ao passo que Ladd (2013) vai observando as imagens e dialogando com elas, surge neste momento, o conceito *Deafhood*. Que de acordo, com o pesquisador surdo, “representa um processo – a luta por que passa cada criança Surda, família Surda e adultos Surdos para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo” (Ladd, 2013, p. 3).

A partir dessa dialocidade, entre Ladd (2013) e as vozes que fazem parte das imagens que compõe os quadros na seção “Cultura Surda”, surgem alguns questionamentos sobre a existência surda e as suas vivências ao longo do processo de ciborguização de seus corpos. São formuladas as seguintes questões: “Em que poderia tornar-se uma pessoa Surda e uma comunidade Surda? O que poderíamos ter sido se não tivéssemos sido forçados a sofrer um século de iliteracia na escrita, sentindo vergonha de nós e estigma?” (Ladd, 2013, p. 4). Essas reflexões elaboradas por Ladd (2013), baseadas no conceito de *Deafhood*/Surdidade, permite, às pessoas que visitam os museus da surdez, compreenderem como a existência surda foi sendo produzida e narrada no mundo e como o signo da surdez foi sendo disputado e revalorizado no decorrer da história.

Portanto, para Ladd (2013) *Deafhood*/Surdidade “não é um estado finito, e sim, um processo através do qual os indivíduos surdos chegam a efetivar a sua identidade Surda”. Mais do que dizer o que é “Ser surdo”, o conceito *Deafhood*/Surdidade, tenta exemplificar o que é a concepção da experiência do viver surdo, argumentando que essas identidades são múltiplas e interseccionais, não partindo de um inatismo, mas de uma construção social e política. Ladd (2013), complementa dizendo que os/as surdos/as “constroem a identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores”, permitindo uma reflexão sobre as identidades surdas não serem fixas e sim, produzidas.

Na tradução de Gladis Perlin, intelectual surda, em sua tese de doutorado (Perlin, 2003), *Deafhood* é traduzido como “Ser Surdo”. Apesar de vários estudos utilizarem esse termo em suas publicações, existe um risco de estabelecer uma única identidade surda, podendo promover um discurso de unidade. Sobre isso, Francisco Terceiro (2018), pesquisador surdo brasileiro, que se dedicou a estudar esse conceito no campo dos Estudos Surdos, define *Deafhood* como um “conceito guarda-chuva”. Ele defende a impossibilidade deste conceito ser traduzido para

uma unidade equivalente em português, devido às inúmeras esferas sociais construídas histórica e socialmente, que determinam as identidades surdas que o conceito recobre (Figura 3).

FIGURA 3 - DEAFHOOD E SEUS DESDOBRAMENTOS



FONTE: Terceiro (2018, p.112).

Por meio do conceito “guarda-chuva” cunhado por Terceiro (2018), conseguimos compreender que a experiência de ser surdo vai muito além da questão linguística e ultrapassa o essencialismo identitário. Ainda assim, não ignoramos a importância da língua de sinais na vida das pessoas surdas, uma vez que esses/as sujeitos/as reivindicam o direito de serem reconhecidos/as como minoria linguística. Concordamos com a metáfora utilizada por Kusters e Meulder (2013, p. 435) quando dizem que para Ladd “a vida das pessoas surdas deve começar de sua “semente da surdez” (ou seja, usando a língua de sinais) e a partir daí, pode-se desenvolver de várias maneiras, como uma árvore com múltiplas raízes e ramos, que cresce de uma única semente”.

Essa arena de luta, na qual a comunidade surda se movimenta para ser reconhecida como minoria linguística e ter seus direitos culturais e identitários respeitados, não pode deixar de lado as discussões interseccionais, bem como as múltiplas intersecções e marcadores sociais envolvidos no *Deafhood*/Surdidade. Apesar de existirem objetivos comuns dentro da comunidade, não se pode esquecer que, além da língua, outros fatores produzem esses/as sujeitos/as.

Woodward (2014) explica que “algumas diferenças podem ser ocultadas, por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero”, além da raça. Na comunidade surda existe uma diversidade de identidades que não podem ser invisibilizadas, em busca de um essencialismo surdo, seja de uma alteridade audiológica, seja de uma alteridade linguística.

Além disso, a autora, afirma que “os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (Woodward, 2014). Esses posicionamentos construídos exteriormente aos/as sujeitos/as precisam ser colocados como pauta nas discussões da comunidade surda, principalmente quando vivemos em um sistema marcado por diversos mecanismos de exclusão. No caso, dos/as negros/as surdos/as que serão sujeitos/as desta pesquisa, precisamos ter em mente que, assim como nós, negros/as ouvintes, que não nascemos com a nossa identidade racial construída. Esses/as sujeitos/as, também passam por um processo de construção identitária, mas que em muitas situações, a trajetória de tornar-se negro/a surdo/a é muito mais morosa e acontece tardiamente, sobretudo pelas práticas de normalização e opressão linguística que impedem a identificação cultural e comunitária na infância negra surda.

Como explicado por Souza (1983), a construção identitária das pessoas negras pode acontecer em vários períodos da vida: na infância, fase adulta, ou até mesmo não acontecer. Por isso, para a autora, sujeitos/as negros/as não nascem negros/as, mas tornam-se negros/as. Esse tornar-se negro/a surdo/a, também está ligado com o processo da aquisição da linguagem das pessoas surdas, que em sua maioria, nascem em famílias ouvintes e têm negado seu direito de aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a língua de identificação cultural com a comunidade surda.

Ao receberem a notícia de que têm um/a filho/a surdo/a, as famílias dessas crianças são mobilizadas pelos discursos hegemônicos de normalização que circulam no campo médico. O primeiro passo geralmente é tentar normalizar esses/as sujeitos/as, motivados pelo padrão normativo socialmente construído do corpo perfeito e pela crença de que, sem audição, um/a filho/a surdo/a não conseguirá se relacionar socialmente. Sobre o processo de reabilitação da audição (via fonoaudiologia, aparatos tecnológicos e cirúrgicos), Rezende (2010) menciona que foi no 'campo da medicina que se inventou a surdez como deficiência, que se produziram discursos e saberes sobre os surdos como deficientes e necessitados e que se inventaram técnicas de correção'.

Por essa razão, não podemos negar o valor social que a clínica tem sobre os corpos das pessoas surdas, mas reforçando também, a resistência do povo surdo aos discursos audistas/ouvintistas. Essas tentativas de correção sobre os/as sujeitos/as surdos/as estimularam um aumento de pesquisas no campo dos Estudos Surdos, voltadas a investigar os sistemas de opressão que não permitem com que a população surda ocupe os espaços de poder.

Desta forma, pesquisadores/as surdos/as subalternos/as e aliados/as ouvintes, como Humphries (1975), Lane (1992) e Ladd (2013) estudaram e problematizaram em suas pesquisas o conceito de audismo/ouvintismo. O primeiro a discutir o conceito de audismo/ouvintismo foi o pesquisador surdo estadunidense Tom L. Humphries. Como explicado por Bauman (2004): “o termo “audismo” foi originalmente cunhado em 1975 em um ensaio não publicado pelo jovem estudioso surdo Tom Humphries”. Anos mais tarde, dando continuidade às pesquisas em torno desse conceito, Harlen Lane, psicólogo e pesquisador ouvinte da educação dos/as surdos/as, ao investigar como o paternalismo e o colonialismo estavam presentes na vida da comunidade surda, utiliza-se do conceito de audismo para provar como essas esferas ideológicas, subalternizam os/as surdos/as, criando estereótipos que os acompanham no decorrer de suas vidas. O audismo para Lane (1992, p.53) “é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda”.

Já para Paddy Ladd, “oralismo pode ser definido como sistema educativo imposto às comunidades Surdas em todo o mundo durante os últimos 120 anos, que retirou do sistema de educação de Surdos, a língua de sinais” (Ladd, 2013, p. 15). Diante dos enunciados produzidos pelos autores e as outras vozes que reverberam até os nossos dias, não podemos deixar de inserir o audismo/ouvintismo como categoria de análise em nossa pesquisa, assim como, a categoria racismo. Essas duas esferas fazem parte das estruturas que oprimem e tentam excluir a existência negra surda na sociedade, além de servir aos interesses dos/as supremacistas brancos/as cisheteronormativos/as capitalistas ouvintistas⁹.

Por isso, Miotello (2020, p. 169), baseado nos estudos de Bakhtin, vai dizer que “não cabe tratar a ideologia como falsa consciência, ou simplesmente como expressão de uma ideia,

⁹ O termo supremacia branco cisheteronormativa capitalista foi cunhado pela pesquisadora e ativista bell hooks. Em seus escritos, a autora, tem por costume, utilizar-se deste conceito para explicar as estruturas de dominação que subalternizam os/as negros/as no mundo. É possível encontrar uma explicação mais detalhada do conceito em seu livro intitulado *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (hooks, 2017). No nosso caso, por estamos realizando uma pesquisa interseccional e compreendermos que sujeitos/as negros/as surdos/as são oprimidos/as por essa mesma estrutura e que, além desses mecanismos, são subalternizados/as por pertencerem a uma minoria linguística, optamos em incorporar a opressão ouvintista, que é a manifestação da normalização dos/as surdos/as na esfera clínica.

mas como expressão de uma tomada de posição determinada”. Nesse sentido, o racismo não surge de forma natural e espontânea nas sociedades e nem nos/as sujeitos/as. Por partir de uma posição determinada, possui um lugar de partida e significa os seus enunciados, direcionando as suas enunciações a um/a destinatário/a, na tentativa de o nomear e fixar a sua posição na história, o/a subalternizando/a e oprimindo/a. Neste caso, Stapleton (2014, p. 86) aponta que

“Não é possível separar raça da experiência surda ou qualquer outra identidade que indivíduos negros surdos podem ter. Por causa dessas múltiplas identidades, alguns alunos surdos também podem navegar por múltiplas formas de opressão. Racismo não ofusca o audismo, mas por causa da interseção da raça e da experiência surda (e outras identidades), esses ismos afetam uma pessoa de maneira diferente (Stapleton, 2014, p. 86).

A partir dessa visão, ao pensarmos no racismo como ideologia que opera sobre as pessoas negras surdas, não podemos desvincular essa identidade dos outros marcadores identitários como gênero e classe. Dessa forma, Chapple (2018, p. 2), ao falar sobre a intersecção da surdez e raça, explica que a “análise interseccional é mais do que simplesmente somar a discriminação associada a cada identidade marginalizada”; trata-se de permitir a análise desses eixos de subordinação quando são interseccionados.

Por isso, ao falarmos sobre letramento racial bilíngue, buscamos realizar uma investigação que contribua para desestabilizar uma sociedade estruturada no racismo e no audismo/ouvintismo, discutindo sobre a produção das subjetividades e identidades de estudantes negros/as surdos/as.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Precisamos sempre buscar “fundamento nos autores expressivos que semearam o terreno para nós” (Oliveira, 1998, p. 18) e assim, construir pesquisas a partir dessas investigações nas Ciências Humanas. Torna-se importante encontrar trabalhos acadêmicos que auxiliam na produção da tese, justificando a sua relevância social. Pensando nisso, realizamos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a partir dos anos 2000 até 2021, considerando o ineditismo da nossa pesquisa.

Vale ressaltar que o objetivo da RSL é elaborar “um mapeamento das pesquisas existentes, conhecimentos e iniciativas anteriormente desenvolvidas na área” (Biolchini et al, 2005), auxiliando o/a pesquisador/a a conhecer o campo epistêmico em que está imerso/a. Considerando as inúmeras pesquisas que são desenvolvidas e publicadas anualmente na área da educação, torna-se relevante situar o campo ao qual pretende-se investigar, para se ter uma noção dos trabalhos que vem sendo realizados com a mesma temática e abordagem teórico-metodológica.

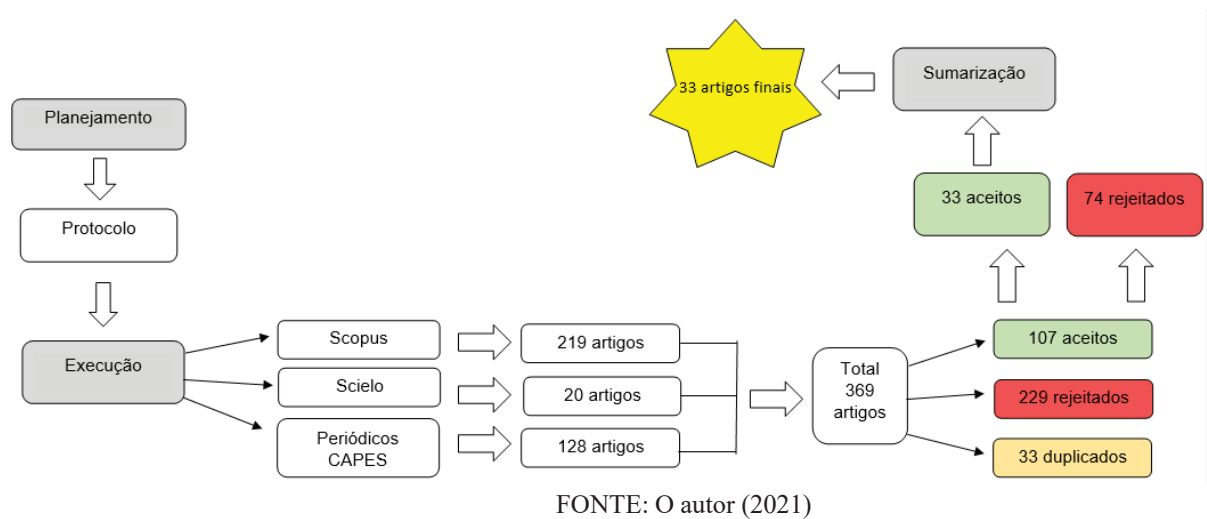
A utilização da RSL nas dissertações e teses em educação é recente, como explicado por Kitchenham et al (2004), a Revisão Sistemática de Literatura foi desenvolvida inicialmente na área clínica, em especial na medicina, devido a necessidade de integrar as pesquisas que são realizadas em todo o mundo com a experiência prática dos/as médicos/as no processo de tomada de decisão.

No campo da educação, a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) torna-se útil, por ser uma metodologia científica que obtém resultados relevantes e quantitativos. Ao realizar o levantamento bibliográfico nas pesquisas no campo das Ciências Humanas, é comum a utilização de algumas técnicas que há anos vêm sendo aplicadas sem o auxílio de *softwares*. No entanto, perceber os *softwares* como um outro meio de realização na busca de trabalhos com temáticas similares a que estamos investigando permite uma revisão metodologicamente mais rigorosa, encontrando resultados de pesquisas em evidência (Kitchenham, 2004, p. 8).

Para a realização da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) nesta pesquisa, optamos por utilizar o *software State of the Art through Systematic Review* (StArt), criado com o objetivo de auxiliar os/as pesquisadores/as na aplicação da RSL em suas pesquisas. Esse software foi desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LAPES), localizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em conjunto com os/as alunos/as de doutorado, mestrado e iniciação científica pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da

Computação (PPG-CC) e o Departamento de Computação da UFSCar. Todas as etapas expostas nesta pesquisa seguiram os procedimentos sugeridos pelo *software* StArt¹⁰ para a organização da Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A Figura 4 sintetiza as fases desenvolvidas nessa pesquisa.

FIGURA 4 - SÍNTESE VISUAL DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA



Um primeiro passo para a elaboração da RSL é o preenchimento do protocolo, em que o título é inserido junto com outras informações importantes que constituem a pesquisa. O título da nossa investigação é “Letramento racial bilíngue: diálogos com estudantes negros/a surdos/as da região metropolitana de Curitiba” e o escopo do trabalho é constituído pela discussão das subjetividades de estudantes negros/as surdos/as interrogando como as práticas discursivas que circulam na escola operam nos diferentes modos e processos de subjetivação.

Por estarmos utilizando um método de revisão que surge na área da saúde, é importante compreender que as categorias utilizadas na Revisão Sistemática de Literatura (RSL) foram adaptadas para o nosso campo de pesquisa. Nesse primeiro momento, as questões pré-estabelecidas durante a elaboração do projeto darão suporte para o levantamento dos trabalhos nas plataformas eletrônicas. Essas questões fazem parte de grupos que têm por finalidade auxiliar na elaboração do problema principal da pesquisa, contribuindo na construção da

¹⁰ A versão do software StArt que utilizamos para a nossa Revisão Sistemática de Literatura é a 3.4 beta e pode ser baixada gratuitamente no site do Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LAPES) da UFSCar. http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool

questão central do trabalho: a) quais e como são construídas as práticas discursivas raciais que circulam nos espaços materiais e simbólicos das escolas em que estudam pessoas surdas? b) como as práticas de letramento racial bilíngue se manifestam e podem contribuir na identificação intercultural e racial de estudantes negros/as surdos/as nas escolas?

No Quadro 1, “Questões a serem respondidas”, as categorias foram organizadas juntamente com os seus fundamentos. Por exemplo, a **população**, tem por intenção apresentar os grupos de artigos que irão compor a Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Seguida da **intenção** que promove a análise e seleção dos artigos desejados. Logo após, vem o **controle**, que é o responsável de selecionar previamente as pesquisas, colaborando na organização das palavras-chave (descritores). Posteriormente, foram selecionados os trabalhos lidos e utilizados na delimitação e relevância do problema da pesquisa. Nesse sentido, os **resultados** é o que se espera da revisão de literatura, que, além de auxiliar na construção da pergunta principal da pesquisa, tem por propósito compreender o objetivo da investigação. Por último, a **aplicação** promove futuras pesquisas, deixando modelos de investigações para os/as pesquisadores/as da área.

QUADRO 1- QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS

População	Trabalhos científicos que investigam letramento racial e/ou letramento racial crítico, interseccionalidade, teoria racial crítica e narrativas autobiográficas.
Intervenção	Análise e seleção de trabalhos que pesquisam narrativas autobiográficas, letramento racial e/ou letramento racial crítico e teoria racial crítica.
Controle	CRENSHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudo Feministas. Pp.171 – 180, Los Angeles, 2002. FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico através das narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Editora estúdio, 2015. JAMES, Melissa Sarah. Doctor of Philosophy. 2000. 301 f. Thesis (PhD in Language and Communication Science) – City University, Department of Language and Communication Science, 2000. STAPLETON, Lissa Danielle. The unexpected talented tenth: Black d/Deaf students thriving within the margins. 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Iowa State University, Iowa.
Resultados	Compreensão detalhada do letramento racial bilíngue nas escolas para surdos/as a partir das práticas discursivas e das narrativas autobiográficas dos/as estudantes.
Aplicação	Pesquisadores da área da Educação e/ou dos Estudos Surdos que tem como objeto de pesquisa o letramento racial bilíngue, utilizando a teoria racial e narrativas.

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 2 - PERGUNTAS DE PESQUISA RSL

Pergunta	
P1	Qual a população de estudantes negros/as surdos/as nas escolas bilíngues e salas de recursos/multifuncionais na região metropolitana de Curitiba?
P2	Quais concepções e práticas discursivas sobre a temática racial nas escolas?
P3	Qual a perspectiva dos estudantes negros/as surdos/as sobre raça e racismo?
P4	Qual a importância do letramento racial no combate ao racismo e na construção da identidade racial dos/as estudantes negros/as?

FONTE: O autor (2021)

Para a realização do levantamento das pesquisas relacionadas com a temática desta investigação, utilizamos de algumas palavras-chave (descritores) nos bancos em que esses trabalhos estão alocados. Sendo assim, para a realização do levantamento, foram aplicados os seguintes descritores.

QUADRO 3 - PALAVRAS-CHAVE (DESCRITORES)

Palavras-chave	Sinônimo	Tradução
Negro surdo	Surdo negro	Black deaf
Educação bilíngue	Escola bilíngue	Bilingual education or bilingual school
Letramento racial	Letramento racial crítico	Racial literacy or critical racial literacy
Narrativas autobiográfica		Autobiographical narratives
Teoria racial crítica	Teoria crítica racial	Racial critical theory or race critical theory
Identidade		Identity
Subjetividade		Subjectivity

FONTE: O autor (2020)

Para as buscas foram escolhidos três bases: o Portal de periódicos CAPES¹¹, o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)¹² e o *Scopus*¹³. Esses três bancos de buscas são utilizados nas pesquisas das Ciências Humanas, contribuindo na Revisão Sistemática de Literatura (RSL) ao apresentar trabalhos relevantes do campo teórico que se pretende investigar.

¹¹ <https://www.periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

¹² <https://scielo.org/>

¹³ <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>

QUADRO 4 - *STRINGS* DE BUSCAS

"black deaf" AND ("bilingual education" OR "bilingual school")	"black deaf" AND ("racial literacy" OR "racial critical literacy")	"black deaf" AND "autobiographical narratives"
"black deaf" AND "identity"	"black deaf" AND ("racial critical theory" OR "critical race theory")	"black deaf" AND "subjectivity"
"autobiographical narratives" AND ("bilingual education" OR "bilingual school")	"autobiographical narratives" AND "identity" ok	"autobiographical narratives" AND "subjectivity"
("racial critical theory" OR "critical race theory") AND ("racial literacy" OR "racial critical literacy")	"autobiographical narratives" AND ("racial literacy" OR "racial critical literacy")	"autobiographical narratives" AND ("racial critical theory" OR "critical race theory")
("racial critical theory" OR "critical race theory") AND ("bilingual education" OR "bilingual school")		

FONTE: O autor (2021)

Na primeira etapa das buscas, foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas publicadas integralmente nas bases. Além disso, foram criados critérios de inclusão (CI), exclusão (CE) e qualidade (CQ) para a elaboração da RSL. Em seguida, os trabalhos que atenderam com os critérios de inclusão (CI) foram lidos integralmente, com o propósito de realizar uma segunda seleção das pesquisas.

QUADRO 5 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DA RDSL

CI1	Serão incluídos trabalhos que utilizam letramento racial ou letramento racial crítico.
CI2	Serão incluídos trabalhos que utilizam a teoria racial crítica.
CI3	Serão incluídos os trabalhos que debatam educação de negro/as surdos/as.
CI4	Serão incluídos trabalhos que realizam a discussão interseccional entre raça e surdez.
CI5	Serão incluídos trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases de buscas utilizadas.
CI6	Serão incluídos trabalhos publicados na língua inglesa e/ou portuguesa.
CI7	Serão incluídos trabalhos que tenham sido publicados a partir do ano 2000.
CI8	Serão incluídos artigos, dissertações e teses.
CI9	Serão incluídos trabalhos que utilizam narrativas autobiográficas.

FONTE: O autor (2021)

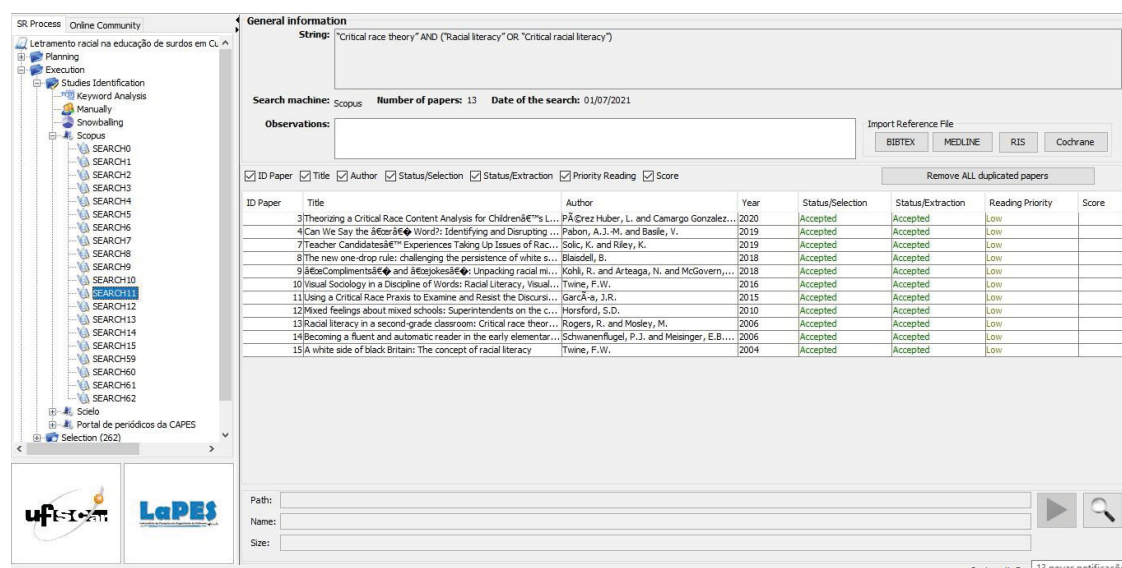
QUADRO 6 - CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA RSL

CQ1	Artigos revisados por pares.
CQ2	Teses e dissertações aprovadas por bancas examinadoras.
CQ3	Citação da população ¹⁴ nos trabalhos selecionados.
CQ4	Resumos com objetivo, metodologia, resultados e conclusão.
CQ5	Concordância na escrita obedecendo as regras gramaticais.

FONTE: O autor (2020)

Após a realização dessa etapa, foram realizados os levantamentos bibliográficos nos bancos de buscas *on-line*, em que o/a pesquisador/a “adiciona e avalia os artigos que compõem a RSL, extraíndo as informações daqueles que são relevantes ao tópico de pesquisa abordado” (Zamboni et al., 2010). As plataformas escolhidas para essa pesquisa, utilizaram-se das *strings* de buscas localizados no Quadro 4. Em seguida, os trabalhos encontrados nos bancos de pesquisa foram transferidos e armazenados no software, na pasta 'SEARCH', contendo o nome da *string* utilizada na busca.

FIGURA 5 - TRABALHOS ARMAZENADOS DE ACORDO COM AS STRINGS



FONTE: StArt 3.4 beta (2020)

Após serem armazenados nas pastas com os nomes das *strings*, as pesquisas são selecionadas¹⁵ e classificadas. Neste momento, utilizando os critérios de inclusão, exclusão e qualidade, o/a pesquisador/a aceita ou rejeita os artigos levantados. Cabe dizer que, as três bases

¹⁴ Ver a Quadro 1, item “População”.

¹⁵ Os trabalhos selecionados nas bases de buscas eletrônicas a partir das *strings*, foram exportados para o software StArt no formato de arquivo de extensão bibtex.

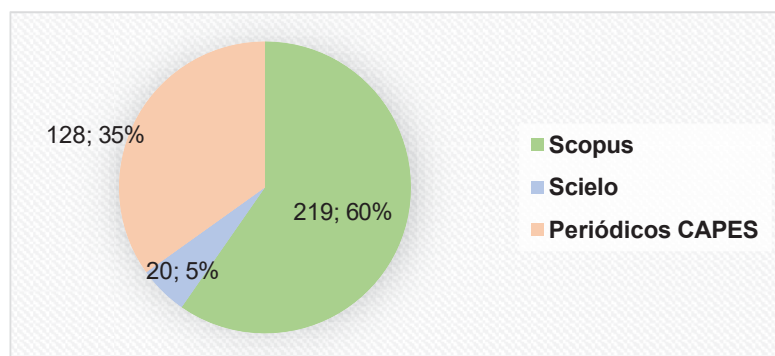
de buscas que utilizamos nessa pesquisa - Scopus, Scielo e Periódicos CAPES - não armazenam teses e dissertações, ocasionando apenas na seleção de artigos.

Para apresentação dos trabalhos selecionados nos bancos de buscas *on-line* foi necessário a inclusão de alguns critérios. Por exemplo, nas plataformas Scopus e Scielo, não foi necessária a realização da busca avançada, realizando apenas a triagem com as datas de publicações e os gêneros textuais. O período escolhido para a realização da RSL foi de 2000 a 2021, sendo selecionados apenas artigos e excluindo os demais trabalhos.

Já no portal Periódicos CAPES, considerou-se necessária uma seleção mais específica, utilizando a busca avançada para escolher os trabalhos publicados nos últimos vinte e um anos (2000 – 2021) e artigos publicados na língua inglesa e portuguesa, excluindo os demais idiomas. Nos campos destinados à palavras-chave, optou-se pela busca por assunto. A escolha por não utilizar buscas “no título” ou “com o autor” deve-se ao fato de que as *strings* apreciam com mais frequência no assunto (conteúdo) do que nos títulos. Com essas definições, iniciou-se a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) nas plataformas.

Após a realização das buscas nas plataformas eletrônicas, foram selecionados 369 trabalhos, sendo 219 no Scopus, 20 na Scielo e 128 no Portal de Periódicos CAPES. O Gráfico 1 permite visualizar o número de pesquisas por base e a porcentagem de trabalhos encontrados nesta primeira etapa.

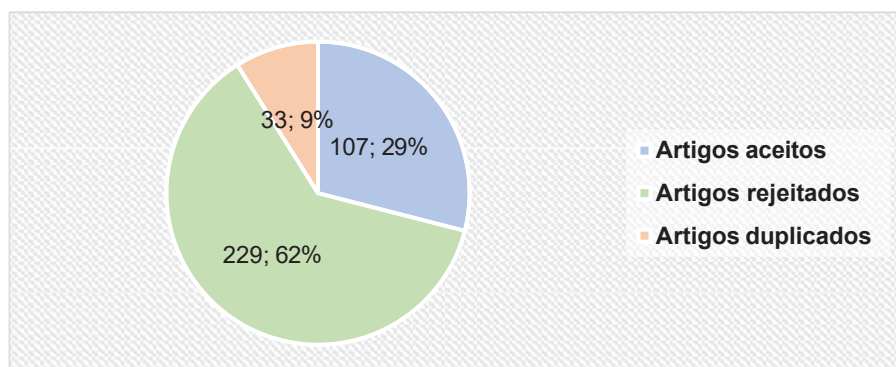
GRÁFICO 1 - Trabalhos selecionados nos bancos de buscas



FONTE: StArt 3.4 beta (2021)

Após a seleção dos trabalhos, foram aceitos 107 artigos, enquanto 229 trabalhos foram rejeitados e 33 pesquisas duplicadas. Após a seleção, os trabalhos aceitos foram lidos na íntegra, com a aplicação dos critérios de inclusão (CI), exclusão (CE) e qualidade, resultando em 33 pesquisas finais. Com os artigos definidos, iniciou-se o processo de sumarização, utilizando gráficos, tabelas e quadros para apresentação dos resultados.

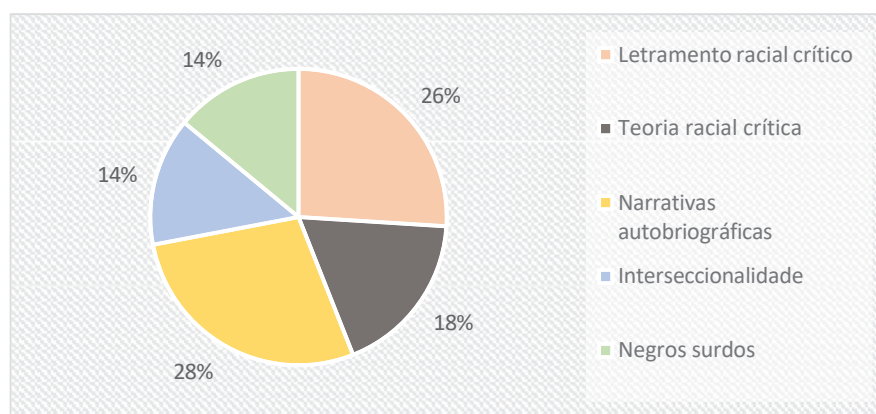
GRÁFICO 2- Seleção dos trabalhos por quadrantes e pontuações



FONTE: StArt 3.4 beta (2021)

A partir do Gráfico 3, é possível notar que os trabalhos que utilizaram o conceito de negro surdo e interseccionalidade apresentam a mesma porcentagem, 14%. Uma das hipóteses é que as publicações que têm negro/as surdos/as como sujeitos/as centrais de suas pesquisas empregaram o conceito de interseccionalidade como ferramenta teórica/analítica, analisando a relação dos marcadores raça e surdez. Em contraponto, o conceito de narrativas autobiográficas foi o mais utilizado nas metodologias dos artigos, com 29%. Os trabalhos selecionados por meio dos critérios de inclusão pertencem, em sua maioria, a revistas científicas internacionais e foram publicados on-line.

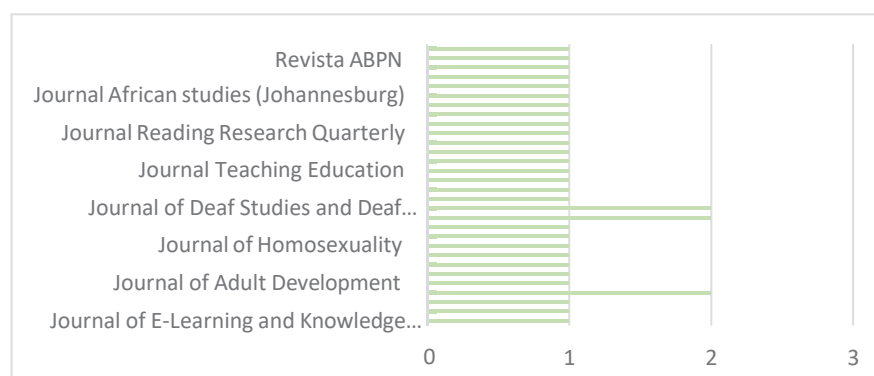
GRÁFICO 3 - Conceitos mais utilizados nos artigos



FONTE: O autor (2021)

Pensando na possibilidade de futuras pesquisas na área, achou-se interessante criar um gráfico com as revistas em que os artigos foram publicados, conforme Gráfico 4.

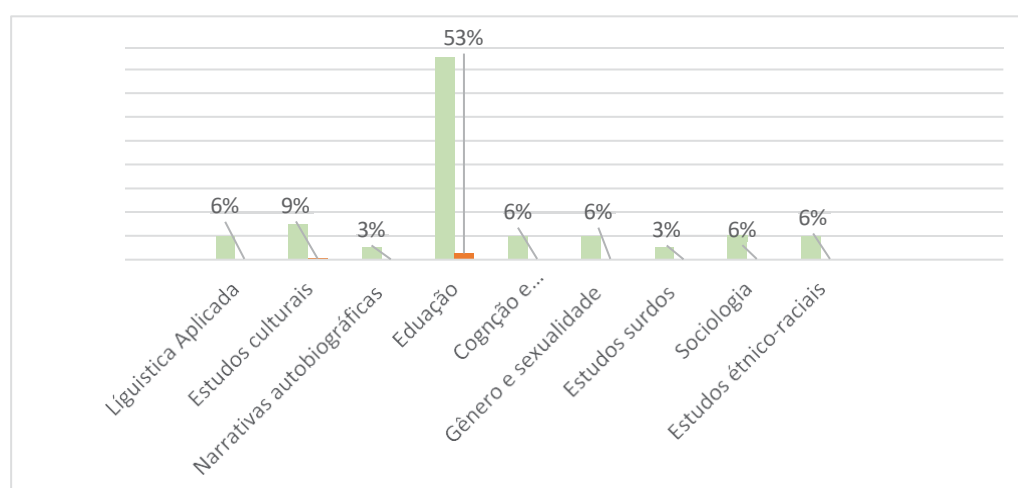
GRÁFICO 4 - Revistas



FONTE: O autor (2021)

Dos 33 artigos, apenas seis foram publicados nas mesmas revistas. No *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*¹⁶ (2), periódico publicado pela *Academic Oxford*, que tem por objetivo divulgar pesquisas relacionadas aos sujeitos/as surdos/as, tendo como temas principais: educação, linguística, cultura da comunidade surda, além de ser revisado por pares. No *Journal of Women and Social Work*¹⁷ (2), as publicações têm como foco as práxis e práticas feministas, com os artigos revisados por pares que trazem novas perspectivas para a área. Já o *Journal Narrative Inquiry*¹⁸ (2), os trabalhos publicados nessa revista utilizam-se das narrativas como teoria e metodologia, relatando experiências, tradições e valores nos campos da psicologia, linguísticas e outras áreas.

GRÁFICO 5 - Porcentagem das revistas por áreas de estudo



FONTE: O autor (2020)

¹⁶ <https://academic.oup.com/jdsde>

¹⁷ <https://journals.sagepub.com/home/aff>

¹⁸ <https://benjamins.com/catalog/ni>

Ao analisar o Gráfico 5, nota-se que 52% das revistas publicadas produzem trabalhos na área da educação, 9% nos Estudos Culturais, 6 % nos Estudos Étnico-raciais e 3% nos Estudos Surdos. Considerando que a tese está localizada no campo da educação, os dados são positivos, indicando que as *strings* e as buscas que foram realizadas auxiliaram a encontrar trabalhos que podem contribuir para a pesquisa. Os demais resultados apontam a existência de um esforço por parte de outras revistas na publicação de temáticas sociais relevantes, que se enquadram dentro dos Estudos Culturais, Estudos Étnico-raciais e Estudos Surdos, campos que possuem relação com a pesquisa. Com essas informações consolidadas, o próximo passo é apresentar os principais artigos relacionados com o problema de pesquisa.

No artigo *Exploring Intersectional Identity in Black Deaf Women: The Complexity of the Lived Experience in College* (Explorando a Identidade Interseccional em Mulheres Surdas Negras: A Complexidade da Experiência Vivida na Universidade), Chapple et al (2021) coloca como questão central a interseccionalidade, discutindo o quanto esse conceito vem sendo trabalhado na academia, criticando a falta de pesquisas que o utiliza com outros marcadores sociais, além do gênero, classe e raça. Nesse estudo publicado em 2021, a autora, juntamente com outras pesquisadoras, explica como a interseccionalidade influencia nas vivências de estudantes negras surdas universitárias. Quando esse conceito é utilizado nas pesquisas dos Estudos Surdos, acontece uma ruptura com os paradigmas identitários, revelando outras identidades que precisam ser estudadas e discutidas, como por exemplo, raça e surdez.

Chapple (2018), no artigo *Toward a Theory of Black Deaf Feminism: The Quiet Invisibility of a Population* (Rumo a uma Teoria do Feminismo Surdo Negro: A Silenciosa Invisibilidade de uma População), investiga a interseccionalidade entre gênero, surdez e raça, com base nos estudos interseccionais, do feminismo racial crítico e dos Estudos Surdos. A autora analisou como é construída as identidades das mulheres negras surdas por meio dos marcadores de gênero, raça e surdez. A ideia de estudar essas mulheres surgiu quando Chapple se tornou mãe e recebeu a notícia que sua filha era surda. A partir desse momento, percebeu que, assim como mulheres negras ouvintes sofrem múltiplas opressões, a sua filha por ser mulher, negra e surda, também sofreria com o racismo e o audismo, acentuando suas experiências discriminatórias. Como professora universitária, dedicou-se a publicar mais pesquisas sobre gênero, surdez e raça.

Essas duas pesquisas realizadas por essa autora, contribuem para a escrita da nossa pesquisa, pois assim como Chapple (2018;2021), utilizamos a interseccionalidade como ferramenta analítica para analisar as opressões que sujeitos/as negros/as surdos/as são

submetidos/as. É importante ressaltar que, a interseccionalidade surge dentro do movimento feminista negro por meio das denúncias de mulheres negras sobre as diferenças de tratamento e posições sociais que possuíam em relação as mulheres brancas. Por mais que essa ferramenta tenha surgido para investigar gênero, raça e classe, pesquisadores/as surdos/as e aliados/as têm aproveitado para aplicá-la com outros marcadores sociais, como a surdez.

Outros/as pesquisadores/as do campo dos Estudo Surdos também estão ampliando suas pesquisas aproximando esse campo epistêmico com os estudos das Relações Étnico-raciais. Entre eles estão Schmitt et al (2015), que, em seus estudos, observou como a identidade negra surda é construída em uma sociedade que tem a branquitude como norma. Em seus estudos foi utilizada a *Deaf Acculturation Scale* (DAS), (Escala de Aculturação Surda), um instrumento de investigação para analisar o quanto sujeitos/as negros/as surdos/as se percebiam pertencentes a comunidade surda e qual raça/cor se autodeclaravam.

Utilizando a interseccionalidade, Schmitt et al (2015) observou o quanto a raça é um fator importante na identidade dessas pessoas que preferem ser identificadas como negros/as surdos/as, acreditando que a sua identidade racial “apareça” primeiro que a identidade surda. Outro fator que identificaram ao aplicar o *Deaf Acculturation Scale* (DAS) foi que os participantes da pesquisa relataram que sofrem mais discriminação por serem interseccionados por esses dois marcadores.

No poema *Rainbow*, estudado e analisado por Morgan e Meletse (2017) no artigo *Rainbow: Constructing a gay Deaf black South African identity in a SASL poem* (Arco-íris: Construindo uma Identidade Surda Negra Gay Sul-Africana em um Poema em SASL). É discutido a poesia apresentada em um festival internacional por um dos autores do artigo, John Meletse, poeta sul-africano negro surdo gay, que, através de sua sinalização, manifesta seu posicionamento político em defesa de sua identidade, reforçando a sua representatividade na comunidade surda LGBTIQA+. Embora, neste trabalho, os autores destaquem as questões voltadas para à surdez e à sexualidade, eles nos ajudam a compreender o que Audre Lorde, ativista negra lésbica, afirmou: “dentro da comunidade lésbica sou negra e dentro da comunidade negra sou lésbica” (Lorde, 2009).

No artigo *Narratives of Black d/Deaf College Alum: Reflecting on Intersecting Microaggressions in College* (Narrativas de Ex-Alunos Negros Surdos: Reflexões sobre Microagressões Interseccionais na Universidade), Stapleton e Croom (2016) escreveram sobre as micro agressões que os/as negros/as surdo/as estadunidenses sofrem nas universidades. Para a realização dessa pesquisa, as autoras utilizaram-se da Teoria Racial Crítica (TRC) e a Teoria

Crítica Surda. Foram convidados para a pesquisa dois homens negros surdos e seis mulheres negras surdas, que, durante as entrevistas, relataram a invisibilidade e banalização que sofrem na graduação. Para a realização da análise dos discursos, aplicou-se a Teoria Racial Crítica, investigando como a categoria raça e racismo operam sobre os/as entrevistados/as.

2. 1 PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS: construindo a metodologia a partir da linguagem

A escrita do percurso metodológico desta tese parte de uma “desaprendizagem” (Fabrício, 2006), um deslocamento epistêmico na busca por um rompimento das estruturas científicas tradicionais que por décadas serviram como modelos para a elaboração da escrita dos trabalhos acadêmicos. Assim como Moita Lopes (2006, p. 21), acreditamos que é necessário “considerar as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica” das pessoas que se tornam sujeitos/as das pesquisas. Por mais que ainda exista um discurso de neutralidade na elaboração dos trabalhos científicos, e a defesa, por alguns grupos de pesquisadores/as sobre a necessidade de se afastar do objeto de investigação. Compreendemos que esse tipo de discursividade nas ciências naturais (Kuhn, 2013) tem por finalidade manter a tradição científica ocidental, elaborada e pensada a partir do pensamento branco cisheteronormativo e ouvinte.

Dessa forma, ao analisarmos os enunciados científicos, torna-se necessário aprender uma nova forma de pesquisar, o que pode provocar a produção de anomalias (Kuhn, 2013). Isso traz para a esfera científica temáticas sociais urgentes, como a da nossa pesquisa, que analisa como operam as práticas discursivas raciais que circulam em uma escola da região metropolitana de Curitiba, na constituição das subjetividades e identidades de estudantes negros/as surdos/as.

É a partir desses questionamentos que as temáticas negligenciadas e dissimuladas pelos discursos hegemônicos começam a ocupar o território científico, produzindo pesquisas a partir de suas experiências e provocando uma revolução científica (Kuhn, 2013). Defender a ideia de uma ciência neutra é mais uma das formas de manter o *status quo* (estado das coisas), continuando a objetificar os grupos historicamente oprimidos, na tentativa impedir que as suas representações se tornem vivas nos trabalhos científicos. Por acreditar que os discursos são produzidos na dialocidade e constituídos por diferentes vozes sociais, optou-se por mobilizar nesta pesquisa a Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin e o Círculo, promovendo

uma reflexão sobre a realidade humana como uma vida vivida e produzida materialmente nas relações entre os/as sujeitos/as.

Ao se expressar, o/a sujeito/a do diálogo não produz apenas uma fala ou comunicação, “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação da realidade” (Stella, 2020, p. 178). Dessa forma, a enunciação passa a ser compreendida e idealizada nas relações sociais, sendo um produto ideológico materializado discursivamente pelo signo (Faraco, 2009, p. 48). Ao refletir e refratar a realidade, formulada nas relações sócio-históricas por meio dos discursos nos diferentes gêneros discursivos e semióticos, os enunciados são responsáveis por organizar e posicionar os/as sujeitos/as socialmente em suas práticas. Isso prova que a linguagem reproduzida nos discursos é um ato responsável, no qual os/as sujeitos/as assumem suas autorias discursivas e as assinam, não possuindo álibis que os/as substituam.

É na linguagem que os processos sociais e históricos são construídos e registrados, fabricando, através da historicidade social, as identidades e subjetividades das pessoas. Nesse sentido, Fabrício (2006, p. 48) afirma que, a linguagem por ser uma prática social, envolve a análise da cultura e sociedade, sendo impossível dissociar esses elementos dos seus estudos, visto que são constituintes e constitutivos dela.

Encarar os/as sujeitos/as como parte do processo da construção social e histórico é uma forma de enxergar as pessoas como possíveis transformadoras dos processos sociais, entendendo que as subjetividades são intersubjetivas e que o entrelaçamento identitário e subjetivo dos/as sujeitos/as é que possibilita a formação de um grupo social. Por isso, a importância de trazermos para o debate os diferentes marcadores sociais que constituem a comunidade surda, destacando a importância de uma discussão interseccional.

É por esse motivo que a linguagem é tão disputada e fragmentada pelos grupos hegemônicos. A produção de representações por parte desses grupos, busca estabilizar as identidades, camuflados por discursos idealizados, desconsiderando a materialidade e concretude da vida. Além do mais, como explicado por Barros (2005) “a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra”.

Em razão disso, é necessário entender, como os discursos são produzidos socialmente, analisando a sua intencionalidade e de quais esferas ideológicas são elaborados seus gêneros discursivos. Quando pensamos na língua como um produto natural e inato, podemos cair na armadilha de estudar a linguagem como uma unidade gramatical, responsável apenas pela

construção linguística da fala. Mas, como apontado pelos estudos bakhtinianos, a linguagem é valorativa e possui sentidos.

Os discursos possuem autoria, criando uma discursividade direcionada a um/a receptor/a. Fiorin (2019) afirma que “não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, já que as vozes não circulam fora do exercício do poder”. Tudo é linguagem e o que direciona e forma o/as sujeitos/as é ela. Por essa razão, é que não podemos ignorar a linguagem e considerá-la um produto natural, realizando uma análise de quais e como são construídas as práticas discursivas raciais que circulam nos espaços materiais e simbólicos de uma escola regular (ou comum) em que estudam pessoas surdas. Para Fiorin (2019, p.24) “o que Bakhtin tinha em mente era construir uma ciência que fosse além da linguística, examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento.”

Por mais que o discurso refrate, ele produz e reproduz diversos gêneros discursivos que se utiliza de linguagens que para uma parcela da população é incognoscível. Dessa forma, a linguagem é capaz de formular e estabelecer discursos hegemônicos, possíveis de moldar as performances sociais. Brait (2020) afirma que é a partir da linguagem que os discursos são construídos e posicionam as pessoas socialmente. E será nessas armadilhas discursivas que as identidades e subjetividades dos/as sujeitos/as serão formadas e naturalizadas.

Diante disso, “o discurso só pode ser entendido se soubermos, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1078). Nesse sentido, essa pesquisa se constitui no campo da educação, tendo como recorte o espaço escolar. Ao pensarmos nas práticas discursivas realizadas na escola, lembramos da fala de Lopes (2011, p. 55), que diz que “é no espaço escolar que estão em jogo os poderosos mecanismos de atribuição e imposição de sentidos, definição e normalização de determinadas identidades e hegemonização de algumas práticas culturais”. É necessário reconhecer que a educação representada pela escola é uma das principais esferas ideológicas produtoras de enunciados que posicionam os/as sujeitos/as socialmente. Além do mais, os/as participantes das práticas dialógicas produzidas nesse espaço, partem de diferentes campos axiológicos e refratam os diferentes discursos construídos ali.

É importante frisar que a escola produz os seus próprios gêneros discursivos, baseados nas diferentes vozes sociais que ali estão representadas. E será nesses encontros enunciativos que irá acontecer uma intensa disputa pelos enunciados construídos por meio dos gêneros que

são trabalhados e discutidos em sala de aula. Para Bakhtin (2016) “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis dos enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

A intenção de se pensar na produção de gêneros que caracterizam determinado campo nos permite refletir na possibilidade da monologização discursiva e na tentativa de uma homogeneização identitária. No caso da educação escolar, temos como foco nesta pesquisa o estudo do letramento racial bilíngue com estudantes negros/as surdos/as na perspectiva bilíngue, seja na investigação da intencionalidade por parte dos/as envolvidos/as no processo educacional de promover uma educação que respeite as diferenças e que discuta as diversidades, seja na ação de pesquisador na escuta e interação verbal com os/as estudantes.

Não obstante, compreendemos que os enunciados discursivos possuem sempre um sentido e um valor, apresentando uma direcionalidade no processo dialógico. Por não existir uma neutralidade nas práticas discursivas, o/a pesquisador/a precisa sempre ter uma certa “estranheza” ao realizar a sua pesquisa quando vai ao campo. É necessário, antes de tudo, assumir uma posição ética em relação à pesquisa a ser realizada, sempre lembrando que o processo dialógico envolve alteridade, a qual faz parte da interação investigativa e que possui papel crucial na elaboração da pesquisa. Por isso, Amorim (2004, p. 26) diz que “atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, uma suspensão de evidência”.

As pesquisas qualitativas têm como centro as relações sociais entre os/as sujeitos/as (pesquisador/a e participantes) que compõem a investigação, partindo da trama dialógica criada nesse movimento de interação, elaborando os enunciados dialógicos e produzindo o corpus da pesquisa. Deste modo, podemos dizer que as pesquisas em Ciências Humanas são dialógicas, ou deveriam ser. Entendendo que as pesquisas produzidas neste campo da ciência partem da vida material e que a alteridade é o mecanismo central na elaboração do trabalho.

Ao se discutir a produção de pesquisas no campo das Ciências Humanas que se utiliza da alteridade nas suas investigações, existe uma “desconfiança” das outras áreas científicas em relação os/as pesquisadores/as das humanidades, quanto a sua familiaridade e aproximação com o “objeto” investigado. É comum alguns realizarem uma comparação dos trabalhos produzidos

nesse campo com os das ciências exatas, em que o objeto a ser estudado é coisificado, não existindo uma interação dialógica entre pesquisador e objeto.

Segundo Bakhtin (2011) “as ciências exatas são uma forma monológica do saber”, em que o pesquisador e o objeto não interagem no processo enunciativo tendo como resultado apenas as impressões do/a investigador/a. Esse novo olhar sobre a ciência nos permite produzir pesquisas científicas que partam da alteridade, reconhecendo a importância do outro na investigação e compreendendo, dessa forma, que as ciências humanas é a ciência da alteridade, reconhecendo a importância da existência dos/as sujeitos/as (Amorim, 2004).

Neste sentido, Faraco (2009, p. 58) nos apresenta o conceito bakhtiniano de **heteroglossia dialogizada**, ou seja, a compreensão que o dialogismo é o encontro das vozes sociais (posições axiológicas, ou de valoração social) que refratam os discursos; assim, as Ciências Humanas é o campo em que há o encontro do **plurilinguismo social**, em que inúmeros pontos de vista se entrecruzam, convergem e divergem no embate de vozes que formam os discursos em que são produzidas as pesquisas no campo das humanidades. As ideias contidas em uma pesquisa científica partem de uma materialização da linguagem que fórmula e direciona a sociedade.

Por ser um produto social, produzido nas interações entre os/as sujeitos/as, o que escrevo não é somente meu, mas pertence a um arcabouço de ideias. Por isso, antes de elaborar uma investigação científica, é necessário realizar uma pesquisa bibliográfica para obter conhecimento teórico-metodológico sobre campo que se pretende estudar. Nesse sentido, Oliveira (1998, p.25) afirma que “ler é retomar a reflexão de outrem como matéria prima para o trabalho de nossa própria reflexão”.

Essa passagem de Oliveira (1998) desperta duas ideias em relação à pesquisa que estamos desenvolvendo com estudantes negros/as surdos/as. O primeiro ponto é que, sem base teórica, não é possível construir uma pesquisa científica; e o segundo é que sempre partimos do outro na elaboração dos nossos trabalhos. Bakhtin (2011, p. 410) afirma que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico”, evidenciando que o processo de construção dos trabalhos científicos é elaborado no processo dialógico com as outras vozes discursivas.

Aprendemos com os estudos de Bakhtin e o Círculo que os/as sujeitos/as são produzidos/as durante o processo enunciativo e dialógico, partindo de diferentes esferas sociais e carregando um conjunto de marcadores sociais que os interseccionam e que estão em constante transição. Por essa razão, não bastaria apenas realizar uma pesquisa com estudantes negros/as surdos/as e acreditar que eles/as possuem as mesmas intersecções e opressões que os/as ouvintes negros/as. Estaríamos, dessa forma, cometendo um grave erro na produção deste trabalho desconsiderando o campo axiológico que estão partindo.

Pensando nisso e acreditando que os/as sujeitos/as são discursivos e as suas subjetividades produzidas a partir dos enunciados e dos posicionamentos formados através dos marcadores identitários que os constitui, decidimos utilizar para a construção do corpus da pesquisa, o Grupo de Trabalho Temáticos (GTT). Essa proposta de trabalho foi aplicada na pesquisa de mestrado de Cheila Dionisio de Mello, que investigou o processo de implantação das políticas de educação inclusiva no colégio militar de Curitiba. Segundo a autora, o objetivo dos GTTs é servir como instrumento de pesquisa que consiga registrar e captar “os sentidos verbais, gestuais e expressivos produzidos na cena dialógica” (Mello, 2019, p. 129).

Entendemos a partir da explicação de Mello (2019, p. 129), que o GTT é “uma ferramenta de produção de dados adequada à perspectiva teórica assumida, que considera a linguagem como fonte de dados da pesquisa em Ciências Humanas” e auxilia na produção e análise do corpus discursivo elaborado durante o levantamento dos dados da pesquisa, visto que, esse trabalho considera a linguagem como o mecanismo principal na construção subjetiva dos/as sujeitos/as participantes. Mello (2019, p. 129) acrescenta dizendo que o GTT “possibilita a interação entre pesquisadora e participantes constituindo a “cena dialógica” em que os sentidos dos discursos verbais, gestuais e expressivos serão produzidos nas vozes dos estudantes”.

Posto isto, pensando no acionamento da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e no problema de pesquisa - a produção das práticas discursivas raciais que circulam nas escolas e como elas operam na constituição das subjetividades de estudantes negros/as surdos/ -, decidimos que para entender esses questionamentos a partir da relação alteritária, seria necessário, utilizar as narrativas dos/as participantes para a compreensão dos seus campos axiológicos e das outras vozes que os/as constituem.

Se o GTT tem por objetivo permitir que os/as sujeitos/os envolvidos/as na pesquisa falem por si, sobre as suas concepções e vivências sobre a temática proposta no grupo, concordamos com Nascimento e Oliveira (2016) quando dizem que “as narrativas

autobiográficas reconhecem a legitimidade da criança, adolescente e adultos, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela”.

Assim, quando pensamos nas interações dialógicas produzidas no GTT, somos provocados/as a pensar que os/as participantes da pesquisa são os/as autores/as de suas narrativas partindo de um campo de valor na qual estão inseridos, “o autor-criador não registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e os reorganiza-os esteticamente” (Faraco, 2020, p. 39). Será a partir dessa posição, que os/as participantes irão enunciar as suas concepções sobre raça e racismo, permitindo através do processo dialógico estabelecido e produzido naquela cena, a análise dos discursos produzidos.

A nossa pesquisa tem a linguagem como centralidade e as práticas discursivas raciais e a formação das subjetividades dos estudantes negros/as surdos/ como objeto de investigação. Nesse sentido, para levantarmos os dados, precisamos entender que as enunciações partem dos enunciados dos/as participantes, partindo de práticas de letramento racial bilíngue como proposta do trabalho. Essas práticas buscam dar centralidade à enunciação verbo-visual nas relações que serão constituídas em sala de aula. Segundo Beth Brait, a verbovisualidade:

[...] é um estudo que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada (Brait, 2013, p. 50).

À vista disso, é necessário considerar toda a materialidade da cena dialógica, bem como todos os enunciados verbais e não verbais que são produzidos nas interações enunciativas produzidas entre os/as participantes. Para Grillo (2012) ao utilizar a verbovisualidade nas análises das pesquisas nas Ciências Humanas o/a pesquisador/a precisa considerar quatro aspectos:

Primeiramente, a epistemologia dialógica que evidencia tanto a importância do aparato teórico metodológico, quanto a relevância da observação atenta do objeto de análise. Em segundo lugar, a estética filosófica que se pauta pela abordagem de enunciados em diversos planos de expressão - visual, verbal, musical etc. - e pela observação das inter-relações entre os diversos campos da cultura. Em seguida, a compreensão do projeto discursivo do autor do enunciado ocupa um lugar central na obra bakhtiniana [...]. Por fim, os princípios de delimitação do objeto de estudo - a distinção entre formas não-representativas e figurativas, e as modalidades visuais produtos da cultura humana - sinalizam para um vasto campo de estudo, ao mesmo tempo que orientam a seleção e a análise desses objetos (Grillo, 2012, p. 236).

À vista disso, o/a pesquisador/a, durante a elaboração do Grupo de Trabalho Temático (GTT), precisa levar em consideração todas as perspectivas que a cena dialógica pode dar e

considerar que tudo o que está presente e está sendo produzido no GTT é linguagem, ou seja, faz parte da Análise Dialógica do Discurso.

Para a criação do corpus da pesquisa através do Grupo de Trabalho Temático (GTT), elaboramos um plano de investigação detalhando os dias/horários dos encontros, as temáticas, os objetivos e as questões centrais. A definição dos instrumentos a serem aplicados nos encontros teve como objetivo registrar as relações dialógicas estabelecidas no GTT. Como estamos mobilizando a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e fazendo uso da verbovisualidade, é necessário que o/a pesquisador/a esteja atento e consiga observar a todos os detalhes que estão sendo construídos na cena dialógica. Para Brait (2013) “a dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção”.

Para realização do mapeamento dos/as participantes da pesquisa, partimos do conceito de cronotopo, cunhado por Bakhtin (2018), que nos permite entender o tempo e o espaço em que os/as participantes estão inseridos. Nos estudos bakhtinianos, tempo e espaço são encarados como conceitos produzidos na discursividade, distanciando-se de um pensamento pré-discursivo ou transcendental. Não se considera que esses dois fenômenos sejam inatos aos/as sujeitos/as, nem que seu conteúdo já esteja presente na sua forma. Pelo contrário, entende-se que são produzidos e elaborados na vida vivida, nas relações discursivas entre as pessoas, a partir dos enunciados.

Pensar no tempo e espaço nos ajuda a compreender a localização dos/as participantes na pesquisa e suas posições enquanto sujeitos/as discursivos/as na sociedade. Bakhtin (2018) explica que é necessário pensar nesses dois conceitos (tempo e espaço) como uma “realidade efetiva”, deixando, dessa forma, compreensível que, o tempo e o espaço não são idealizados no/a sujeito/a e não fazem parte de um pensamento pré-discursivo, mas que se integram a materialidade exterior das pessoas.

A partir dos estudos bakhtinianos, a arte e a literatura possuem valores cronotrópicos inseparáveis (tempo e espaço), pois são constituídas pelas relações discursivas materializadas nos enunciados concretos, posicionados em um contexto espacial e temporal. Ao falar sobre o tempo e o espaço, Bakhtin (2018) explica sobre a existência de um cronotopo “da estrada”, que simboliza os encontros que acontecem entre os/as sujeitos/as casualmente, “pessoas,

representantes de todas as classes e situações, religiões, nacionalidades, idades” (Bakhtin, 2018) se inter cruzam nesses caminhos.

São nesses cruzamentos que acontecem os encontros entre os/as sujeitos/as de diferentes esferas sociais, trilhando caminhos que se identificam e estabelecendo novas relações e ocupando novos espaços. As estradas cronotópicas que vão sendo estabelecidas estão alinhadas ao que pretendemos realizar. Não basta apenas identificar os espaços em que esses/as sujeitos/as estão inseridos/as; é necessário tecer uma trama cronotópica que possibilite compreender por que estão posicionados/as nesses locais. Ao passo que desenvolve o conceito de cronotopo nos seus escritos, Bakhtin (2018) utiliza outras analogias de tempo e espaço, além das estradas, como viagens, castelos e o salão-sala de visitas. Todos esses exemplos aplicados ao romance, servem para exemplificar como o cronotopo faz parte da construção sócio-histórica do/a sujeito/a e a necessidade de considerar toda a cena dialógica que compõe o espaço e os elementos que estão presentes nesses locais, auxiliando na compreensão dos posicionamentos sociais dos/as sujeitos/as.

Por isso, é necessário entender que cada local possui o seu cronotopo, produzindo um espaço temático-composicional (Bakhtin, 2018), que revela os seus sentidos e valores particulares, além de indicar o tempo em que se encontra e se direciona os acontecimentos. O cronotopo também representa “lugares onde se realizam os acontecimentos das crises, das quedas, das ressurreições, dos renascimentos, das clarividências, das decisões que determinam toda uma vida” (Bakhtin, 2018).

Para nós, uma pesquisa científica que tem por objetivo uma aplicabilidade social também evoca o cronotopo bakhtiniano, que provoca a crises e mudanças de vida (Bakhtin, 2018). Por isso, os/as participantes e os/as leitores/as da pesquisa são convocados/as a pensar e materializar as suas ações, rompendo com as representações e discursos hegemônicos. É necessário transgredir com o tempo e os espaços estabelecidos, trazendo uma nova percepção de cronotopo a partir de lugares subalternos e estigmatizados. Sendo assim, compreende-se que o tempo e o espaço possuem uma temática responsável de organizar e situar os/as sujeitos/as, direcionando os acontecimentos sociais e históricos.

À vista disso, o objetivo da pesquisa constitui-se em pensar como as práticas discursivas que circulam nas escolas operam nos diferentes modos e processos de subjetivação de estudantes negros/as surdos/as a partir do letramento racial bilíngue nas escolas/AEE bilíngues de Curitiba e região metropolitana.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é importante dizer que é um dos pilares da política nacional de inclusão para estudantes com deficiência, incluindo os/as surdos/as. Apesar da comunidade surda reivindicar o reconhecimento como minoria linguística e solicitar a criação e aprovação de políticas educacionais específicas para eles/as, esses/as estudantes continuam sendo inseridos/as nas propostas da educação especial.

No Brasil, e no Paraná, esse modelo de atendimento é hegemônico e se realiza na imensa maioria dos municípios brasileiros. De acordo com o Decreto nº 7.611/11, no Art.3, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

No caso dos/as estudantes surdos/as, os AEEs precisam seguir as diretrizes e princípios contidos no Decreto 5.626/05, que determina que o Atendimento Educacional Especializado precisa ser ofertado em turno diferenciado, como complemento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ofertando o ensino de Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para esses/as estudantes. Nesse sentido, os/as profissionais que atuam nos AEEs na educação de surdos/as devem ser bilíngues e fluentes nas duas línguas, sendo necessária a presença de um/a professor/a responsável para ensinar Libras, preferencialmente surdo/a, e de outro/a língua portuguesa na modalidade escrita.

Antes de iniciarmos a descrição desse processo de investigação, com o propósito de buscar sintetizar o que debatemos até aqui, retomamos as perguntas norteadoras do estudo: a) quais e como são construídas as práticas discursivas sobre surdez e raça que circulam nos espaços materiais e simbólicos das escolas em que estudam pessoas surdas? b) como as práticas de letramento racial bilíngue se manifestam e podem contribuir na identificação intercultural e racial de estudantes negros surdos nas escolas? O quadro que segue apresenta o percurso metodológico da investigação, indicando as etapas que serão construídas a partir de possíveis respostas a esses questionamentos, com objetivos e procedimentos.

QUADRO 7 - SÍNTESE METODOLÓGICA

Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos	Material empírico	Procedimentos analítico-interpretativos
a) identificar a população de estudantes negros surdos em escolas bilíngues e salas de recursos multifuncionais na área da surdez, em Curitiba e Região Metropolitana	a) Mapeamento da população com recorte racial em Curitiba, Pinhais e São José dos Pinhais b) Consulta oficial à SEED-PR sobre matrícula de estudantes negros/as surdos/as.	Dados do IBGE E PNAD	Análise quali-quantitativa e definição de campo de pesquisa de intervenção
b) identificar práticas discursivas sobre a temática racial nos espaços simbólico e material das escolas	Observação participante na escola Grupo de Trabalho Temático (GTT) na escola	Notas do diário de campo (fotos, materiais, atividades, dinâmicas de interação)	Estudos Surdos em Educação Estudos Étnico-raciais
c) construir um espaço de escuta dos/as estudantes negros/as surdos/as e suas demandas identitárias, na perspectiva de uma educação antirracista.	Narrativas dos/as estudantes	Registros da cena dialógica dos GTTs Videoregistro em Libras (Comitê de ética em Pesquisa - TCLE)	Interseccionalidades Análise Dialógica do Discurso

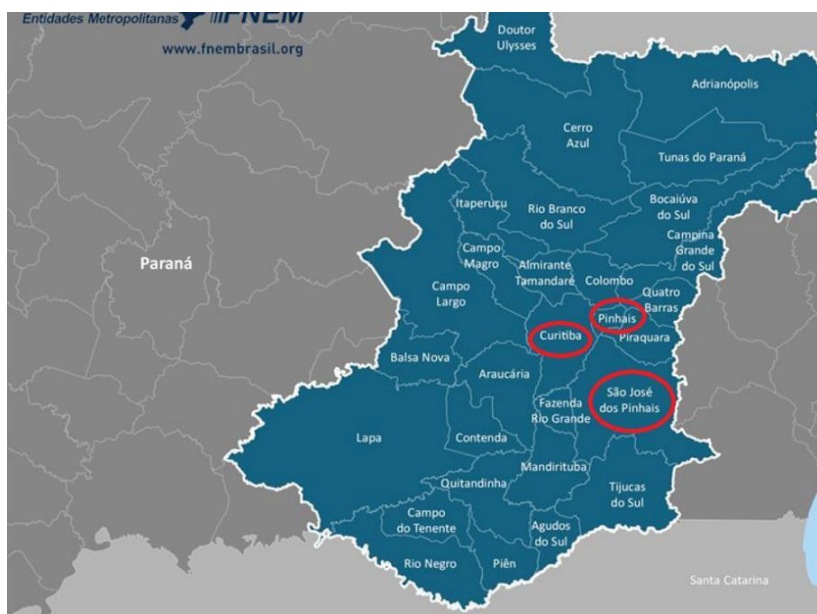
FONTE: Criação do autor e orientadora (2023)

O primeiro movimento que realizamos foi a seleção dos três municípios com o maior número de estudantes surdos/as matriculados/as em escolas bilíngues/AEE, na Região metropolitana de Curitiba, segundo dados do Portal Dia-a-Dia Educação, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR)¹⁹. Nesses territórios, notabilizam-se os trabalhos promovidos pelos profissionais da educação de surdos/as, tanto em escolas de surdos/as, quanto em salas de recursos com AEE.

Na Figura 6 estão sinalizados os três municípios escolhidos para o mapeamento – Curitiba, Pinhais (Área Metropolitana Norte) e São José dos Pinhais (Área Metropolitana Sul) – onde se buscou identificar a população de estudantes negros/as surdos/as em escolas bilíngues e salas de recursos multifuncionais na área da surdez.

¹⁹ http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=e_NcYB-

FIGURA 6 - MAPEAMENTO DE ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS - MUNICÍPIOS INVESTIGADOS



Fonte: <https://fnembrasil.org/regiao-metropolitana-de-curitiba-pr/>

Outro dado relevante é o número da população negra surda nesses municípios. Partindo do cronotopo e no desenvolvimento teórico da pesquisa, foi necessário quantificar o número populacional desse grupo identitário para reafirmar a importância de uma educação bilíngue que considere as temáticas e discussões das Relações Étnico-raciais. Nesse sentido, foi levantado o número da população negra surda nessas cidades, conforme observado na Tabela 1.

TABELA 1 - POPULAÇÃO NEGRA SURDA EM CURITIBA, PINHAIS E SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

		Total	Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	Deficiência auditiva - grande dificuldade	Deficiência auditiva - alguma dificuldade
		Total	Total	Total	Total
Brasil	Total	190755799	344206	1798967	7574145
	Preta	14351162	24383	145643	632795
	Parda	82820452	137483	717120	3199082
Curitiba (PR)	Total	1751907	3621	13757	61806
	Preta	49320	145	346	1777
	Parda	296140	616	2487	10259
Pinhais (PR)	Total	117008	367	896	4141
	Preta	4119 -		46	197
	Parda	30675	62	274	1155
São José dos Pinhais (PR)	Total	264210	360	1751	8084
	Preta	8490 -		55	328
	Parda	61874	118	547	1856

Fonte: IBGE (2010)

Os dados que estamos utilizando são do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Infelizmente, o Censo de 2020 não foi realizado sob a justificativa do governo federal de falta de verba, além do contexto pandêmico causado pelo Covid-19. Sendo assim, embora as informações utilizadas na pesquisa não estejam atualizadas, elas nos ajudam a entender a dimensão do número da população negra surda nesses três municípios.

Cabe ressaltar que não conseguimos equacionar os números apresentados pelo Censo Demográfico sobre a quantidade de surdos/as sinalizantes. Nessas pesquisas, os/as surdos/as são posicionados no campo clínico, que os significa partir da patologização, ou seja, da alteridade deficiente, identificando-os pelo grau da surdez. Como o nosso objetivo são as práticas discursivas nas escolas e nos AEE bilíngues, desejamos, neste momento, apresentar quantitativamente a população negra surda presente nesses territórios.

Em seguida, compararemos esses dados com o número de negros/as surdos/as matriculados/as no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Quando comparamos a população de negros/as surdos/as com a população geral desses três municípios, observa-se que, na cidade de Curitiba das 49.320 pessoas autodeclaradas pretas, 2.268 são pretos/as surdos/as, representando 4,6% da população preta curitibana. Em relação à população parda, temos um total de 296.140, das quais 13.362 pardo/as surdos/as, representando 4,5% da população parda curitibana.

Já no município de São José dos Pinhais, temos um total de 8.490 pessoas pretas, sendo que desse total 383 se autodeclararam pretos/as surdos/as, representando 4,5% do total de pessoas pretas da cidade. O número de pardos/as no município soma-se 61.874 e 2.521 pessoas se autodeclararam pardas surdas, que em porcentagem significa 4% sob população total de pardos/as.

E na cidade de Pinhais o número de pessoas autodeclaradas pretas é de 4.119, possuindo 243 pretos/as surdos/as, resultando em uma porcentagem 5,9% da população preta surda. Já os/as pardos/as, somam-se 30.675 tendo 1.491 pardos/as surdos/as, representando 4,9% da população parda surda. Nesse sentido, para uma compreensão melhor dos dados apresentado, foi elaborado um esquema, como ilustrado na Tabela 2.

TABELA 2- PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO NEGRA SURDA NOS MUNICÍPIOS DE CURITIBA, SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E PINHAIS

	TOTAL DA POPULAÇÃO PRETA	TOTAL DA POPULAÇÃO PRETA SURDA	% DA POPULAÇÃO PRETA SURDA SOB O TOTAL DA POPULAÇÃO PRETA	TOTAL DA POPULAÇÃO PARDA	TOTAL DA POPULAÇÃO PARDA SURDA	% DA POPULAÇÃO PARDA SURDA SOB O TOTAL DA POPULAÇÃO PARDA
CURITIBA	49.320	2.268	4,6%	296.140	13.362	4,5%
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	8.490	383	4,5%	61.874	2.521	4%
PINHAIS	4.119	243	5,9%	30.675	1.491	4,9%

Fonte: IBGE (2010)

Deste modo, diante dos dados apresentados na Tabela 2 sobre a população negra surda nos municípios de Curitiba, São José dos Pinhais e Pinhais, passamos para próximo: identificar o número de estudantes negros/as surdos/as ingressos/as na educação básica nesses municípios, especialmente nas escolas bilíngues/AEEs.

Para uma resposta oficial, recorreremos à Secretária da Educação e do Esporte do Paraná (SEED – PR) na busca de encontrar as informações relacionadas às matrículas escolares desses/as estudantes. Enviamos um ofício (ANEXO D) solicitando as informações sobre a matrícula de estudantes negros/as surdos/as. O documento foi enviado por e-mail, explicitando a relevância social da pesquisa e a importância dos dados solicitados para a realização do trabalho. Em seguida, os mesmos dados foram requisitados por meio de protocolo no site Paraná Inteligência Artificial (PIÁ), conforme orientação protocolar. Além disso, foi enviado um segundo e-mail com os documentos exigidos pelo Comitê de Ética da SEED -PR, destacando a urgência do envio dos dados para a continuidade da pesquisa.

Apesar de ter seguido todos os protocolos exigidos pela Secretária da Educação e de Esporte do Paraná (SEED-PR), a resposta que nos foi dada é que os dados solicitados dizem respeito ao Dado Pessoal Sensível, sendo, portanto, proibida a divulgação dessas informações, obedecendo a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

Após recebermos uma resposta negativa da SEED – PR e considerando os prazos para a realização da pesquisa, decidimos, com base em nosso conhecimento prévio sobre as escolas, selecionar uma instituição. Por meio de um contato inicial com um professor que atuava no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que já conhecíamos por ser ex-estudante do

doutorado do PPGE/UFPR, solicitamos sua mediação junto à direção da escola para apresentar a proposta da pesquisa e verificar a possibilidade de sermos recebidos.

Assim, os contatos iniciais foram realizados em setembro de 2022. Após a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e a formalização do processo, incluindo as exigências do estabelecimento de ensino, iniciamos a investigação no campo de pesquisa. Antes da minha primeira visita à escola, confesso que fiquei muito preocupado com a forma como me apresentaria à direção. Apesar de já conhecer o professor ouvinte que atuava no AEE e que também se autodeclarava negro, havia em mim um receio sobre como eu e minha pesquisa seríamos recebidos na escola. Essa preocupação com a receptividade ao chegar no colégio tinha relação com as muitas situações de racismo que experienciei e os diferentes tratamentos que recebi por ser um homem negro.

Infelizmente, a imagem do negro construída a partir da branquitude é baseada no altericídio (Mbembe, 2017, p. 26) em que o negro “é objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que simplesmente, é preciso destruir” (*ibid.*, p. 26). A corporeidade negra é construída e produzida pela sociedade racializada, com o olhar racializado que vê no negro “a fonte de todo o mal” (Duschatzky; Skliar, 2000, p.165). Esse olhar sobre si mesmo e a construção subjetiva e identitária que é realizada no processo de interação com outros/as sujeitos/as sociais, faz com que as pessoas negras estejam sempre regulando os seus enunciados e comportamentos. Essas “imagens de controle” (Collins, 2019, p. 135), elaboradas sobre a população negra, têm por objetivo criar imagens estéticas e políticas racistas, construídas socialmente a partir dos diversos gêneros discursivos que tentam nos posicionar a partir das necropolíticas.

Esses mesmos movimentos, tentam também fazer com que, as pessoas negras se percebam inferiores e busquem exteriorizar um comportamento baseado no modelo social embranquecedor. Santos (2000, p. 3) nos diz que “o corpo acaba por ter um peso maior do que o espírito na formação da socialidade e da sociabilidade” principalmente na sociedade brasileira em que o racismo é produzido a partir do “preconceito racial de marca” (Nogueira, 2006, p. 293) em que o fenótipo é o critério de exclusão.

A forma violenta em que muitas das vezes nossas subjetividades são construídas, nos faz colocar sempre em suspeita a nossa capacidade de estarmos produzindo pesquisas e ocupando os espaços acadêmicos. Assim como eu, muitas pessoas negras foram/são aconselhadas pelos pais desde pequeno sobre a importância de estar sempre bem

“apresentados/as”. Ao me arrumar para ir à escola, pensei sobre qual roupa me faria parecer mais pesquisador, querendo imprimir ao olhar do outro uma imagem “aceitável”.

Assim sendo, ao me encontrar com o professor do AEE, que chamaremos a partir de agora de Achille²⁰, fui apresentado a escola. Para chegar à Sala de Recursos Multifuncionais, onde funcionava o Atendimento Educacional Especializado (AEE), era necessário passar pelo portão de entrada, por um segundo portão, atravessar a secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, as salas de aula, a sala de informática e o auditório, que tinha, ao final, um pequeno espaço adaptado como sala destinada ao AEE.

FIGURA 7 - MAPEAMENTO DA SALA DO AEE



FONTE: Arquivos pessoais (2023)

Ao entrar na sala de recursos, tive o primeiro contato com os/as estudantes do AEE e a professora surda responsável por ensinar Libras. Curiosos/as, os/as estudantes surdos/as ficaram intrigados/as com a minha presença, sem entender o motivo de eu estar ali. Por mais que tenha sido um encontro breve, apresentei-me, soletrando o meu nome e sinalizando meu sinal. Ao mesmo tempo, tentava, por meio do meu olhar, identificar o número de estudantes negros/as surdos/as participantes no AEE.

Uma situação que aconteceu e que me deixou surpreso, foi um dos alunos sinalizar para mim, dizendo que me conhecia. Em um primeiro momento pensei que tinha me visto interpretar em algum evento, Slam ou peça de teatro, mas ao perguntar como sabia quem eu era, a resposta dada por ele, foi que o professor tinha mostrado uma foto minha em uma de suas aulas. Em

²⁰ Nome fictício escolhido pelo participante da pesquisa em homenagem ao pesquisador e professor camaronês Achille Mbembe.

seguida, em conversa com o professor enquanto esperávamos a diretora nos encontrar, ele comentou que tinha trabalhado com os/as estudantes surdos/as no AEE sobre algumas personalidades negras e que tinha apresentado a minha dissertação, em que investiguei a ocupação e ingresso de estudantes negros/as surdos/as no ensino superior nos cursos de Letras Libras nas instituições públicas e mostrando minha foto.

Fiquei surpreso com a sua iniciativa, por trazer e discutir essa temática no AEE com os/as estudantes surdos/as, revelando dessa forma, que o letramento racial bilíngue já havia sido iniciado antes mesmo da minha chegada. Essa minha surpresa com a atitude do professor Achille, em trazer outros gêneros discursivos para as discussões no AEE, está relacionado por ter trabalhado em escolas inclusivas com Sala de Recurso Multifuncional (SRM)) em que o AEE era ofertado, mas que os/as docentes responsáveis de ensinar o português como segunda língua na modalidade escrita não diversificavam nos gêneros textuais no processo de letramento.

Outra questão relevante é que, no ano em que foi realizada a pesquisa de campo, o estado do Paraná estava sob o governo de um partido de direita. O governador, Carlos Massa Ratinho Junior, em seu primeiro mandato (2019–2022), implementou, por meio do então secretário de Educação, Renato Feder, a política da Escola Sem Partido nas escolas estaduais, seguindo as normativas do Ministério da Educação. Essa política proibiu discussões de temáticas sociais relacionadas a pautas de grupos minoritários, além de estabelecer um monitoramento curricular sobre os conteúdos ministrados em sala de aula.

À vista disso, existia em mim, a preocupação da direção em não aceitar a realização da pesquisa, visto que estava trazendo para o debate o letramento racial bilíngue tendo como foco de discussão raça e racismo. Como sabemos, por meio das discussões realizadas anteriormente, muitas pessoas essencializam as identidades surdas e não realizam a discussão de forma interseccional.

Ao encontrar com a diretora, conversamos sobre a pesquisa, os objetivos do trabalho e os GTTs. Nesse momento, a presença do professor Achille foi bastante importante, pois me auxiliou a fazer com que a direção compreendesse a importância da realização da pesquisa na escola, que não só seria de interesse acadêmico, mas como serviria de oportunidade para promover a aplicabilidade da lei 10.639/03, sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Dessa forma, foi aceito pela direção a realização da pesquisa. Voltei para casa animado. Agora, tinha um campo para iniciar a investigação.

Como explicado anteriormente, o Grupo de Trabalho Temático (GTT) tem como proposta mobilizar a Análise Dialógica do Discurso (ADD), utilizando-se do dialogismo entre os/as participantes da pesquisa, tendo como objeto de investigação as interações dialógicas produzidas entre eles/as a partir dos seus enunciados.

Bakhtin (2020, p. 395) nos diz que “o ser que se auto revela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia”. É compreendendo essa citação feita pelo autor, que o/a pesquisador/a, ao ir à campo, precisa entender que os enunciados produzidos durante as relações são ditos a partir das vivências e experiências de cada um. Não sendo possível por parte do/a investigador/a, colocar no enunciado dos/as sujeitos/as da pesquisa apenas a sua voz, visto que o ambiente de investigação precisa ser polifônico em que “nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra” (Faraco, 2009, p.79).

Desta forma, foram realizados 6 encontros, sendo 5 encontros no período vespertino e 1 no período matinal. Foi acordado com a direção e os/as docentes do AEE, que os GTTs seriam realizados nos dias dos encontros do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas segundas-feiras da 13h30min às 15h30min, sendo possível a continuidade do trabalho após o intervalo, caso fosse necessário. Participaram da pesquisa seis estudantes surdos/as do 9º ano ao 3º terceiro ano do Ensino Médio, com faixa etária de 15 a 21 anos. Para a aplicação das atividades do roteiro foram necessários a utilização de materiais como papel A4, revistas, lápis de cor, canetinhas, mapa impresso em folha A1, vídeos traduzidos para Libras, PowerPoint e utilização de câmeras filmadoras, celulares e notebook para o registro das imagens produzidas nos encontros. Os GTTs foram organizados da seguinte maneira:

QUADRO 8 - ORGANIZAÇÃO DOS GTTS

GTT	Dia e horário	Período	Tema
1	Segunda-feira/ 13h30 às 15h30	Vespertino	Alteridade e Diferença
2	Segunda-feira/ 13h30 às 15h30	Vespertino	Colonização, diáspora africana e os países lusófonos
3	Segunda-feira/ 13h30 às 15h30	Vespertino	A representatividade negra surda na literatura infanto-juvenil
4	Segunda-feira/ 13h30 às 15h30	Vespertino	Raça e racismo
5	Sexta-feira/ 8h00 às 10h00	Matutino	Movimento negro surdo e o movimento negro

6	Segunda-feira/ 13h30 às 17h	Vespertino	Resistência e o tornar-se negro/a surdo/a
---	-----------------------------	------------	---

FONTE: O autor (2023)

Para a realização dos GTTs, também foram elaborados os “Roteiros de trabalhos” que serviram como guias para a condução dos encontros. Esses materiais foram baseados nos roteiros criados por Mello (2019), mas realizado algumas mudanças de nomenclaturas e acréscimos que julgamos necessários. Na Figura 8, é possível observar o modelo de roteiro elaborado por Mello (2019) e o criado por nós.

FIGURA 8 - MODELOS DE ROTEIROS

ROTEIRO DE TRABALHO - GTT 1

Tema: Identidade e Alteridade

Data: 14/03/2018

Hora: 14:00 às 15:00

Objetivo: Provocar a reflexão sobre a identidade do estudante seu pertencimento ao CMC

Questões Norteadoras:

Primeiro contato – Vínculo com o grupo.

Apresentação da pesquisadora para a turma e dos alunos entre si. Roda de conversa sobre o objetivo desta pesquisa e autobiografia

Proposta 1: Dinâmica do Autorretrato. Através das imagens das revistas, vamos trabalhar com recorte e colagem e nos representar através da construção de um autorretrato. Independentemente das habilidades artísticas, a intenção é estimular novas formas de apresentação de si mesmo. O objetivo da montagem do autorretrato é responder a seguinte pergunta – Quem sou eu?

Após cada um construir o seu autorretrato, vamos fazer um círculo e nos apresentarmos aos nossos colegas do grupo.

Proposta 2: Espalhar no centro do círculo papéis com adjetivos diversos a fim de que cada um selecione os que mais se identifica para realizar a sua apresentação.

Questões para debate: Quem é você? Qual a sua identidade?

- Como você se vê? Fale sobre você na escola, na família e na sociedade ()
- Quais suas maiores virtudes? ()
- Quais seus defeitos?
- Como você vê os outros (colegas, amigos, professores)? ()
- Como os outros me veem (colegas, amigos, professores)? ()
- Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa que não o conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?
- Vamos pensar juntos em um tema do qual cada um irá tirar um personagem que o representará no decorrer da pesquisa. ()

FONTE: Mello (2019)

**GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO (GTT)
ROTEIROS DE TRABALHO**

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO 1

Tema gerador: “Alteridade e Diferenças”

Dia: Segunda-feira

Horário: 13h30 às 15h30

Objetivo: Fomentar reflexões sobre diferenças e alteridades em sala de aula, interseccionando discussões de surdez e raça, a partir das posições axiológicas dos atores da cena dialógica.

PROCEDIMENTOS:

- Apresentação do pesquisador e dos participantes da pesquisa em uma roda dialógica, realizada em sala de aula.
- Discussão dos objetivos da pesquisa e das dinâmicas dos encontros.
- Projeção dos vídeos sinalizados dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)
- Desenvolvimento da atividade “Alteridade e diferenças” com o grupo.

ATIVIDADES GTTI

Atividade 1: Por meio de colagens e desenhos, os participantes irão se reunir em dupla ou trios e realizar um retrato dos seus colegas, a partir dos materiais fornecidos pelo pesquisador. Essa atividade tem por objetivo inicial a realização de um movimento ~~exotópico~~ para a compreensão de como eu me vejo, de como o outro me vê e de como eu vejo o outro, partindo da alteridade. Em seguida, as colagens e desenhos serão trocados e os participantes deverão comentar suas impressões sobre as representações de cada colega da turma.

Atividade 2: Recriar o desenho realizado pelo colega, realizando o movimento de autorretrato, concordando ou discordando com o que foi reproduzido na imagem criada pelo outro em sala de aula. Esse movimento propõe realizar uma discussão sobre diferença e alteridade, com a intenção de entender esses dois conceitos a partir dos enunciados concretos elaborados em sala de aula.

Atividade 3: Após reelaboração do desenho e das discussões realizadas em sala de aula, os estudantes irão escolher um nome fictício para se autodenominar, explicando os motivos da escolha. Em seguida, mostrar o próximo tema que será debatido no próximo GTT2, realizando uma pequena introdução sobre o assunto.

QUESTÕES PARA O DEBATE:

- Como você se vê a partir do desenho realizado pelo seu colega? O que é igual e o que é diferente em relação ao seu ponto de vista e da representação dos colegas?
- Do que você gostou e do que você não gostou na representação? Você concorda ou discorda da representação realizada pelo grupo? Explique os motivos que fazem você concordar ou discordar com a imagem criada.
- Quais as características corretas de seu autorretrato pelos colegas? O que você mudou na criação da sua autoimagem?
- Como vocês observam essas diferenças na sociedade? E na comunidade surda? Quais seriam outras diferenças importantes na vida em sociedade?
- Você acha que a maneira como o outro nos percebe e descreve, influencia na forma como nos percebemos?
- Sobre o seu nome fictício, o que te motivou a escolher esse nome?

RECURSOS:

- Opção 1: revistas para recorte, papel, tesoura e cola.
- Opção 2: Laboratório de informática da escola, e software <https://avatarmaker.com/> para a elaboração dos avatares.

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 2h00

FORMAS DE REGISTRO:

- Diário de campo
- Filmagem

FONTE: O autor (2023)

Os roteiros serviram de ferramentas na condução dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), permitindo com que os/as participantes interagissem, de acordo com a temática proposta. À vista disso, o objetivo dos roteiros não é criar um cenário em que os/as estudantes só atuem obedecendo as questões sugeridas durante os debates. Por meio das atividades propostas, os/as estudantes devem trazer para a cena dialógica seus enunciados, seja concordando ou discordando, expressando suas posições a partir dos campos axiológicos aos quais pertencem e incorporando, nesses enunciados, as outras vozes que contribuem para a construção de suas subjetividades.

Comparando o roteiro elaborado por Mello (2019) e o nosso, é possível observar que escolhemos por utilizar o termo “Tema gerador” e não apenas “Tema”, pois baseados em Freire (2015, p. 135) acreditamos que “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens”. É claro que Mello (2019), acreditava na importância na relação das temáticas com a vida dos/as participantes da pesquisa. Mas ao utilizarmos a terminologia “gerador” na investigação, reforçamos a importância da dialocidade na produção da pesquisa, trazendo sempre os enunciados e posicionamentos dos/as estudantes sobre os temas propostos e os seus excedentes de visão.

Baseados em Freire (2015) que crítica a prática da educação “bancária”, em que o conhecimento é apenas depositado nos/as estudantes, sendo antidialógica. Acreditamos que não

podemos produzir uma pesquisa “bancária”, reconhecendo que nos GTTs o/a pesquisador/a não é a fonte de todo conhecimento e muito menos é capaz de realizar um pré-julgamento dos conhecimentos dos/as participantes sobre os temas sugeridos. Nesse sentido, sobre os “Temas geradores” é necessário que “envolva a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem vazio, mas nos homens entre homens, e sempre referido a realidade” (*ibid.*, p. 140).

É importante frisar que o roteiro é uma das formas de auxiliar o/a pesquisador/a a conduzir os encontros nos GTTs, permitindo com que o cronograma elaborado para o dia seja cumprido e que a produção do corpus aconteça nas interações entre pesquisador/a–participantes e participantes-participantes. No nosso roteiro, retiramos o item “Questões norteadoras”, e substituímos por “Procedimentos”, pois devido aos debates realizados durante a disciplina de seminário de tese, foi comentado por uma das debatedoras que a utilização de algumas palavras pode colocar e posicionar o/a pesquisador/a e a sua pesquisa em uma posição de controle, criando uma situação monológica e não dialógica.

As atividades sugeridas do roteiro foram elaboradas pensando nas temáticas de cada encontro e nos materiais possíveis de serem utilizados durante os diálogos, obedecendo o tempo de cada GTT. Essas atividades serviram de material para o entendimento dos enunciados produzidos por cada participante, pois todo “material sócio” (Volóchinov, 2018, p. 120) é relevante para o entendimento da vivência dos/as participantes. Dessa forma, produzimos questões para o debate durante as idas ao AEE que auxiliaram nas interações.

Sobre a utilização dos equipamentos para registro, foram utilizadas uma câmera filmadora, um celular e a câmera da webcam do notebook. Antes de ligar os equipamentos foi solicitado aos/as participantes que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar da pesquisa e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para a assinatura dos responsáveis dos participantes menores de 18anos. Como na nossa pesquisa, tínhamos participantes e pais surdos/as, foi necessário a tradução do TCLE e do TALE para a língua de sinais, sendo sinalizado por mim²¹. Com o consentimento dos/as estudantes após assinatura dos termos, foi organizado a sala para a realização da gravação.

A princípio, a ideia inicial para a realização dos GTTs era sugerir a formação de um círculo em sala de aula onde participantes e pesquisador estariam na mesma posição, não

²¹ <https://youtu.be/IloCCebssDg>

existindo a ideia de hierarquia, retirando do investigador a centralidade em sala de aula, possibilitando também, acompanhar através da formação do círculo, a sinalização de todos/as os/as estudantes sem interferência visual durante as interações.

Por mais que a minha presença em sala, causasse nos/as participantes o sentimento de hierarquização, sendo comum, durante as minhas idas a escola, alguns dos/as estudantes perguntar qual seria a temática da próxima “palestra”. Isso indicava que a imagem que tinham de mim era mais a de um palestrante e ministrante de cursos do que a de um pesquisador. Era necessário, da minha parte, conduzir os encontros sem perder o foco da investigação, buscando tornar o cenário o mais dialógico possível.

Infelizmente, não foi possível realizar os círculos durante os encontros, pois os equipamentos utilizados não conseguiam captar adequadamente os enunciados verbais e não verbais dos/as estudantes. Assim, decidi que todos/as ficariam lado a lado, formando um semicírculo. Essa disposição facilitava o registro das imagens e permitia que eu me posicionasse à frente deles/as, possibilitando o manuseio do PowerPoint exibido na televisão disponibilizada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

FIGURA 9 - ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NOS GTTS



FONTE: O autor (2023)

FIGURA 10 - POSIÇÃO DO PESQUISADOR



FONTE: O autor (2023)

Desta forma, com a sala organizada e todos os equipamentos posicionados, era possível iniciar os Grupos de Trabalho Temático (GTT), cujas temáticas discutidas durante os seis encontros seguem sintetizadas:

a) GTT 1: Alteridade e Diferença - no primeiro encontro (GTT1), realizamos uma discussão inicial sobre o objetivo de estar presente na escola com os/as estudantes surdos/as. Apresentando os termos de autorização e a importância da participação de cada um/a durante os encontros. Para início de conversa, debatemos sobre alteridade e diferença, para que eles/as pudessem compreender a importância do/a outro/a na nossa produção enquanto sujeitos/as, mostrando o quanto as pessoas são diversas na sua construção identitária e subjetiva a partir dos diferentes marcadores sociais.

b) GTT 2: Colonização, diáspora Africana e os países lusófonos - no segundo encontro (GTT2), pensando sempre nas relações que vão sendo estabelecidas no grupo e considerando que a identidade só existe a partir da diferença, o tema escolhido foi “Colonização, diáspora africana e os países lusófonos” que tinha por objetivo refletir sobre as comunidades surdas nos países africanos que tem a língua portuguesa como língua oficial e como são produzidas as identidades e culturas das pessoas negras surdas nesses locais. O debate auxiliou na compreensão de como as intersecções e os diversos marcadores sociais constituem os/as sujeitos/as.

c) GTT 3: A representatividade negra surda na literatura infanto-juvenil - no terceiro encontro (GTT3) a temática foi o “A representatividade negra surda na literatura infanto

juvenil”, utilizando-se do livro “Mamadu: o herói surdo”, que narra a trajetória escolar de um menino negro surdo da Guiné-Bissau. O livro foi traduzido para a Libras por tradutores/as surdos/as e tem como autora a escritora surda portuguesa Marta Morgado.

d) GTT 4: Raça e racismo - no quarto encontro (GTT4), a proposta era debater sobre “Raça e racismo”, discutindo a produção desses dois signos e a forma como esses mecanismos atuam sobre as pessoas negras surdas e significam as suas existências.

e) GTT 5: Movimento negro surdo e o Movimento Negro (MN) - no quinto encontro (GTT5) o tema proposto foi “Movimento Negro Surdo e Movimento Negro (MN)”, realizando uma discussão história sobre a construção desses dois movimentos e a sua importância nas conquistas de direitos das pessoas negras surdas.

f) GTT 6: Resistência e o tornar-se negro/a surdo/a - no GTT 6 foi convidada a “ativista” surda Negabi (Gabriela Grigolom), que trouxe para o debate a sua experiência enquanto mulher negra surda e os trabalhos artísticos que produz na defesa dos direitos das pessoas negras surdas, promovendo uma educação antirracista.

3 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS/AS: DEBATENDO CONCEITOS

Neste capítulo, iremos debater a importância do letramento na educação de surdos/as e a sua utilização nas escolas/AEEs bilíngues como uma prática de assimilação da escrita e leitura da língua portuguesa como segunda língua, tencionando os processos praticados em sala de aula que auxiliam no entendimento dos enunciados e gêneros discursivos/textuais produzidos no diálogo.

Nesse sentido, a discussão, inicia-se, a partir do entendimento do que motivou o campo da linguística e da educação, a pensarem em um processo, além da alfabetização, que auxiliasse aos estudantes a apoderar-se da escrita e da leitura, entendendo o seu uso social. De acordo, com as literaturas especializadas da área, que se debruçam em estudar alfabetização, letramentos e multiletramentos, as investigações das significações produzidas socialmente por meio da escrita e da leitura iniciaram-se na década de 1980, ganhando mais atenção e pesquisas nos anos de 1990, por educadores/as e linguistas, que tinham o interesse de investigar o uso e a prática social da leitura e da escrita. Chegou-se à conclusão, que a alfabetização, ação de alfabetizar (ensinar a ler e escrever) (Soares, 2009, p.31) utilizada de forma instrumentalizada na educação básica, não era o suficiente para que os/as estudantes incorporassem a prática da leitura e da escrita e adquirissem a competência de usá-las (*ibid.*, p. 46).

Essa nova maneira de pensar a escrita e a leitura, a partir do seu uso social e material, fez com que os/as estudiosos/as do campo da época desenvolver metodologias que incorporassem às escolas as experiências sociais dos/as estudantes. Por essa razão, ao refletir sobre as práticas de letramentos em sala de aula, Graff (2010) destaca que, durante a elaboração dos programas de alfabetização/letramento, se propagou nas práticas educativas de alguns profissionais o “mito da alfabetização/letramento”. Para o autor, esses/as professores/as acreditavam que “as práticas do “ler e escrever são um bem universal e ideologicamente neutro” (*ibid.*, p. 20). Desta forma, ao conceberem a escrita e a leitura por esse viés, ignorava-se o fato de que os enunciados possuem significados e são produzidos a partir dos campos axiológicos de cada estudante.

Acreditando na possibilidade do letramento como possível prática de compreensão dos sentidos que são produzidos socialmente, Paulo Freire considerava que

“alfabetização é a criação ou montagem da expressão escrita da expressão oral e que não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando” (Freire, 1989). Por mais que o autor não tenha utilizado o conceito de letramento, é possível perceber, por meio das leituras de seus textos, que o processo utilizado nas suas aulas no ensino da escrita e da leitura era permeado por essa prática. Esta forma de ensinar a ler e a escrever foi aplicada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), existindo a preocupação da sua parte em trazer para o processo de alfabetização/letramento as experiências e vivências dos/as estudantes para a sala de aula no auxílio da apropriação da escrita e leitura.

Freire (1989, p. 13) diz que “o programa de alfabetização deveria vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações e os seus sonhos”. Para o autor, a alfabetização/letramento deveria partir das “palavras do Povo”, trazendo sentido e significado na produção da escrita e leitura dos/as estudantes, considerando o campo axiológico dos/as envolvidos/as nesse processo. As experiências do alunado, segundo Freire (1989), nunca devem ser anuladas, aliás, será por meio de suas vivências que o uso e a prática da leitura e da escrita ganharão valores.

Sendo assim, as ações promovidas pelo método freiriano de alfabetização/letramento nos remetem aos estudos produzidos por Bakhtin e o Círculo, que consideram a linguagem como uma produção social, materializada por meio dos enunciados e que ganha significação através do diálogo com o/a outro/a. Podemos dizer que o letramento promovido nas escolas é “um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro (Amorim, 2007, p. 23), responsabilizando-se pelos seus enunciados.

Posto isto, os/as educadores/as, ao assumirem o seus papéis enquanto docentes, precisam encarar o letramento como uma possibilidade de permitir com que os/as estudantes não reproduzam apenas a leitura e a escrita, mas que os usos dessas tecnologias os/as encaminhem para uma educação autônoma, na qual “se respeita a natureza do ser humano e que o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 1967, p. 15). É por uma educação autônoma, libertadora e ética que Freire (1967) acreditava e que nós, nessa pesquisa, acreditamos que deve ser.

Pensando nos/as diferentes sujeitos/as que fazem parte da comunidade escolar e nos diferentes campos axiológicos de onde partem, é necessário considerar os múltiplos discursos que circulam pela escola, reconhecendo a importância desses enunciados nas

práticas de letramento praticados em sala de aula. É importante ressaltar que não existem sujeitos/as iletrados/as, mas sim níveis de letramentos. Tfouni (2006, p. 23) afirma que “não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao iletramento. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são graus de letramentos”.

Essas discussões em torno do letramento permitem refletir e pensar sobre qual deve ser o papel do letramento na vida das pessoas e como a autoria discursiva está envolvida nas práticas de ensino da escrita e leitura a partir dos discursos refratados. Nesse sentido, a seguir, discutiremos os pressupostos levantados, com o objetivo de debater ainda mais o letramento a partir do pensamento de Bakhtin e o Círculo.

Estamos constantemente participando de eventos de letramentos e, por sermos sujeitos/as dialógicos/as e estarmos em interação com o/a outro/a, somos movidos/as a refratar os discursos sociais, materializados pelos enunciados que transportam todo o valor sócio-histórico que uma palavra pode carregar. Nesse sentido, pensando nas discussões sobre alfabetização e letramento e as suas consequências na formação educacional e sócio-política dos/as estudantes, não seria suficiente, de acordo com as nossas reflexões elaboradas a partir das leituras dos textos que fazem parte do arcabouço teórico da pesquisa, acreditar que apenas ensinar a ler e a escrever em um mundo produzido e experienciado pela significação dos signos bastaria para a assimilação dos processos enunciativos que os/as sujeitos/as são participantes.

Dessa maneira, consideramos que é possível compreender o enunciado quando conhecemos o tema do diálogo e partimos do mesmo tempo e espaço de quem enuncia. É neste sentido que Brait e Melo (2020, p. 65) afirmam que “as noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social”. Sendo assim, se a linguagem se encontra localizada em um tempo histórico que auxilia na construção e significação das identidades e culturas, podemos dizer que a importância do letramento na vida dos/as sujeitos/as está relacionada com as suas refrações discursivas, mediadas a autoria de seus discursos.

Segundo Faraco (2009, p. 51) as refrações são as “diversas interpretações desse mundo” e será por meio do entendimento desse conceito que os letramentos e os

multiletramentos precisam ser praticados nas escolas. Se a busca de uma educação libertadora (Freire, 1967) é possibilitar com que os/as estudantes tragam para sala de aula as suas percepções de mundo, contribuindo com a construção teórica elaborada no espaço escolar, é possível afirmar que é por meio da assimilação de como a refração é utilizada nos escritos de Bakhtin e o Círculo que é possível alcançar os resultados esperados no ensino do letramento no processo educativo. Vianna et al (2016, p. 36) afirma que os “letramentos múltiplos envolve toda noção sócio-histórica e cultural do letramento e permite examinar a constituição de práticas de letramento intergrupos e, ao mesmo tempo, analisar os diferentes valores para as distintas práticas”.

Além disso, é importante ressaltar que as significações produzidas nos campos axiológicos precisam ser consideradas, visto que os sentidos produzidos no discurso também partem dessas esferas. Street (2014, p. 90) nos lembra que “o estudo do letramento em perspectiva transcultural (através do tempo e do espaço) requer esse quadro teórico amplo, livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares”. Por conseguinte, para pensar nos letramentos praticados em sala de aula é necessário considerar os diferentes posicionamentos sociais que partem dos/as estudantes, levando em consideração os diversos marcadores sócio-históricos que circulam pelos espaços escolares. Cabe lembrar que os enunciados são refletidos e refratos a partir da construção subjetiva e identitária que esses marcadores trazem.

Trazer para a discussão as identidades que são produzidas e deslocadas em sala de aula torna-se importante, porque os marcadores identitários e as subjetividades são elaboradas e construídas a partir dos discursos. Além do mais, os/as diferentes sujeitos/as que fazem parte da comunidade escolar carregam nos seus enunciados a heteroglossia discursiva que compõe as suas enunciações. Essa interação enunciativa entre estudante-professor/a, professor/a-estudante e estudante-estudante em sala de aula é essencial na produção dos/as sujeitos/as, visto que também é na alteridade que as pessoas se percebem e se localizam socialmente.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (Hall, 2014, p. 109).

É nesse sentido que é importante dar a atenção a todos os enunciados produzidos em sala de aula, visto que os/as sujeitos/as são produzidos/as a partir do/a olhar do outro/a sobre ele/a. Se a identidade é relacional e as subjetividades são intersubjetivas, produzidas nas relações, será por meio dos signos enunciados durante o processo dialógico, tanto na sociedade quanto em sala de aula, que essas relações ganharão significado. Volóchinov (2018, p. 109) diz que “as formas dos signos são condicionadas, antes de tudo, pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação”.

Á vista disso, os signos ganham significações quando enunciados nos processos interativos entre os/as sujeitos/as e é nesse momento que as várias vozes ali presentes se manifestam e trazem os significados para a cena dialógica que está sendo construída. É nesse instante que os/as estudantes passam a ser responsáveis pelas suas discursividades, tornando-se autores dos enunciados e realizando um movimento estético por meio deles.

Faraco (2009, p. 66) explica que os enunciados produzidos nas relações dialógicas “não são mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre pessoas, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas”. Deste modo, não podemos ignorar os discursos produzidos individualmente pelos/as sujeitos/as durante as interações, entendendo a importância das suas responsabilidades e refrações discursivas que considera a relevância de cada sujeito/a nas relações dialógicas.

No campo educativo, a entrada do multiculturalismo é recente, dado que o pensamento etnocêntrico miserabilista tem funcionado desvalorizando as outras narrativas e produzindo uma gramática escolar fortemente disciplinadora e homogeneizante (Skliar, 2000, p. 171).

Por isto, é necessário que as escolas e os/as docentes considerem as enunciações dos/as estudantes no processo formativo escolar, incentivando que esses/as sujeitos/as, compartilhem em sala de aula as suas experiências, contribuindo no processo de aprendizagem. Além do mais, os/as professores/as precisam assumir que o seu lugar é único e que são responsáveis pelos atos interacionais produzidos em sala de aula, auxiliando nas mediações dos processos interativos. É preciso entender que o ato de ensinar, a educação enquanto práxis, elaborada e construída a partir dos discursos e das práticas, tem como finalidade um acabamento estético realizado nas relações alteritárias.

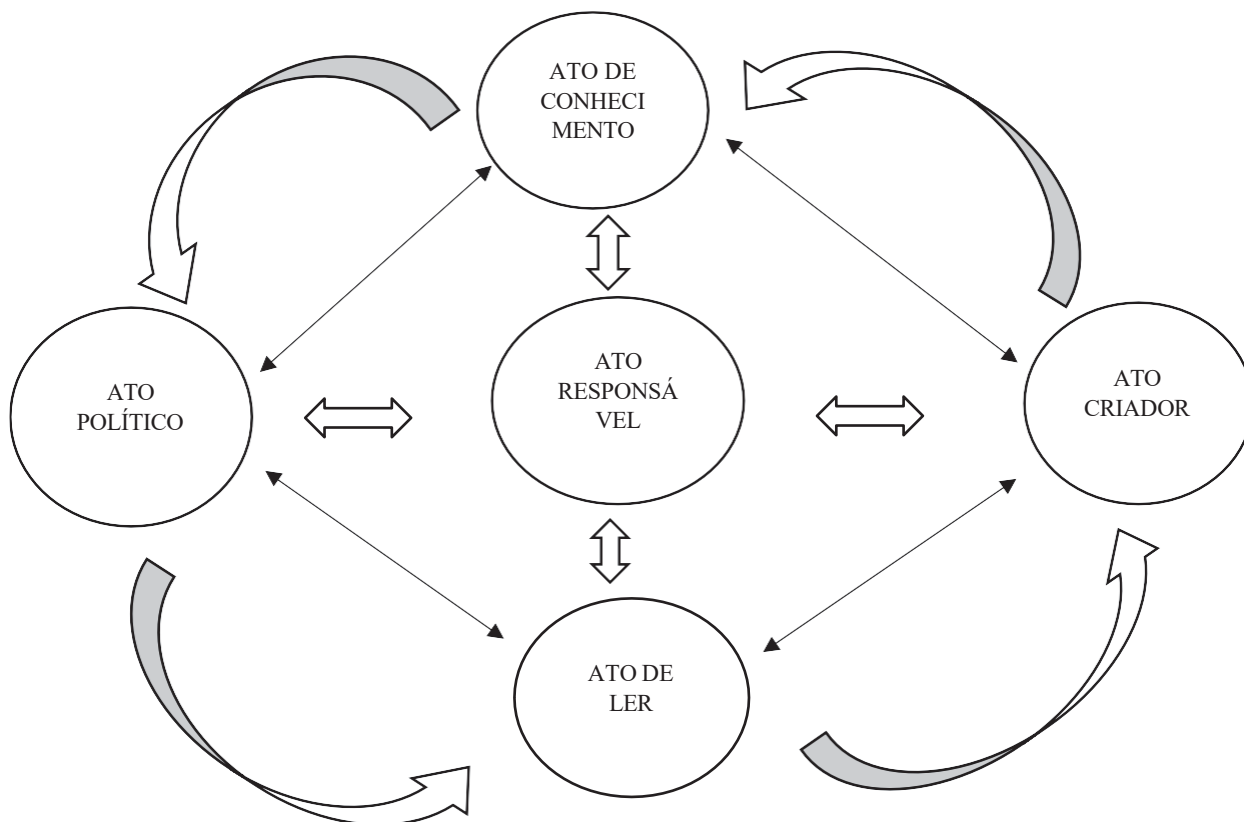
A base disso, Bakhtin (2011, p. 20) diz que “um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes”, realizando-se quando os/as sujeitos/as envolvidos/as nesse processo se colocam de fora e passam a assimilar o que é produzido exteriormente a eles/as. É nesse cenário que os/as docentes e os/as estudantes podem contribuir na produção das refrações em sala de aula, com o objetivo de criar enunciados capazes de entender as discursividades sociais, principalmente os discursos políticos, identitários e sociais que circulam por todos os espaços e que se elaboram nas interações.

Por isso, os letramentos nas escolas precisam ser concebidos como um processo que possibilita a compreensão das enunciações e dos enunciados a partir do dialogismo. Dessa maneira, o letramento passa a ser um processo utilizado na compreensão dos gêneros discursivos, produzindo sujeitos/as capazes de entender os enunciados sociais que são criados a partir de diferentes esferas. Além disso, elabora-se esse processo a partir de atos responsáveis que consideram os/as outros/as como elementos relevantes nos processos estéticos estabelecidos nas relações.

Nesse sentido, com base nos estudos de Bakhtin e o Círculo, bem como de Paulo Freire, apresenta-se um esquema (Figura 11) que sintetiza as conexões dialógicas possíveis de serem elaboradas em sala de aula, considerando as responsabilidades manifestadas no espaço escolar. Outro fator importante é pensar nos deslocamentos que são produzidos pelos atos dos/as sujeitos/as, que trazem nas suas discursividades os seus valores.

O modelo exemplificado a seguir busca contribuir para as reflexões que reconhecem os processos de letramento como um dos meios que possibilitam aos estudantes a compreensão dos enunciados sociais. Por isso, pensou-se em trazer alguns atos, baseados nesses autores, para considerá-los como ações responsivas e responsáveis que possibilitam aos/as educandos/as a assinar e assumir as autorias dos seus discursos, considerando as alteridades presentes em sala de aula na construção dos enunciados.

FIGURA 11 - LETRAMENTOS E OS SEUS ATOS



FONTE: O autor (2021)

Observamos na esfera central a terminologia **ato responsável**, cunhada por Mikhail Bakhtin em “Por uma filosofia do Ato”. Segundo o autor, é no ato que “assumo a responsabilidade da minha própria unicidade e do meu próprio existir” (Bakhtin, 2010, p. 95). É a partir do ato responsável que o/a sujeito/a percebe a unicidade de sua existência, sem possuir álibis que o/a substituam nos processos enunciativos e interativos. Isso o/a leva a assumir suas responsabilidades para com o/a outro/a, compreendendo que a vida é vivida e produzida materialmente. É a partir desse entendimento que a escola e os/as docentes precisam assumir as suas responsabilidades no processo educacional, produzindo em sala de aula, por meio das alteridades, cenas dialógicas que possibilitam, por meio do letramento, o entendimento dos discursos sócio-histórico.

Além do mais, o **ato de ler**, **ato do conhecimento**, **ato político** e **ato criador**, elaborados por Paulo Freire na sua obra “A importância do ato de ler”, surgem como outras esferas sociais que os/as sujeitos/as precisam se familiarizar para a compreensão dos gêneros discursivos que são produzidos neles. Freire (1989) diz que

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (Freire, 1989, p. 13).

Quando os/as docentes trazem para as práticas de letramentos os atos apresentados na Figura 11, cria-se a possibilidade de romper com algumas discursividades escolares que acreditam que o/a professor/a é o centro de todo o conhecimento e o alunado aprendizes que esperam ser educados/as por alguém. A movimentação que se deseja realizar por meio do esquema apresentado é dar aos/as estudantes a responsabilidade na elaboração e construção do seu aprendizado, possibilitando uma educação transgressora (hooks, 2017). Cabe dizer que o/a professor/a não é descartado/a durante esse processo; aliás, a sua atitude para com os/as estudantes deve ser baseada na aliança que pode ser construída, reconhecendo a existência de outros saberes que podem contribuir para o processo do letramento em sala de aula.

A partir dessa compreensão, passa-se a enxergar os/as estudantes como autores/as de suas discursividades, permeadas por outras vozes. Nesse sentido, nota-se a autoria dos/as estudantes em sala de aula e seus entendimentos sobre os gêneros discursivos trabalhados e produzidos nas escolas. Contudo, para que esse processo possa ser efetuado, é preciso que os/as estudantes entendam as enunciações produzidas nesses espaços. A seguir, será debatido como as autorias elaboradas pelos/as estudantes, a partir dos gêneros discursivos criados nos diálogos, podem contribuir para o letramento escolar.

Sendo assim, discutir e refletir sobre como os conceitos de autoria e gêneros discursivos podem ser utilizados nos processos de letramento de estudantes negros/as surdos/as oportuniza que esses/as sujeitos/as tragam para a sala de aula suas próprias discursividades, revalorizando e produzindo seus enunciados durante esse período.

Cabe salientar que os enunciados produzidos pelo discurso são elaborados nas interações, ganhando significados ao serem refratados. Por isso, Bakhtin (2016, p. 66) diz que “sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso”. Por essa razão, os letramentos praticados nas escolas não podem ser realizados no campo da neutralidade

e serem apolíticos, ignorando a heteroglossia discursiva produzida em sala de aula. Por serem sujeitos/as dialógicos/as, os/as estudantes, de forma responsiva, estão a todo instante dialogando uns com os/as outros/as, utilizando-se desses gêneros para dar sentidos as suas falas.

De acordo com Rojo (2009, p. 44), quando pensamos no letramento escolar, é importante elucidar que “é preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos”. Por isso, ao refletirmos sobre as práticas de letramento nas escolas, percebemos a importância do entendimento dos diferentes gêneros discursivos que são produzidos e que serão enunciados. Como apontado pela autora, é necessária a relação entre os conhecimentos prévios e os textos/discursos produzidos socialmente. Assim, Bakhtin (2016, p. 72), ao escrever sobre os gêneros discursivos, explica que “só o texto pode ser o ponto de partida.”

Se é no enunciado que se iniciam as interações entre os/as sujeitos/as. Logo, não existe enunciado sem autor/a. Mas, para que esse/a autor/a entenda o seu papel enquanto sujeito/a produtor/a de enunciados concretos, que o/a tornam responsável pelo seu texto, é necessário que, durante o letramento, os/as sujeitos/as envolvidos/as nesses processos compreendam os gêneros discursivos produzidos discursivamente. Como explicado por Bakhtin (2016, p. 28) “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Neste sentido, cabe aos/as professores/as, trabalhar os diferentes gêneros discursivos/textuais que circulam e são utilizados socialmente, com o objetivo de auxiliar os/as estudantes no entendimento desses discursos/textos, tendo em mente que muitos desses enunciados fazem parte dos gêneros secundários, requerendo uma compreensão mais aprofundada dos discursos. Pois, diferente dos gêneros primários, que são espontâneos e fazem parte do cotidiano da maioria dos/as sujeitos/as, os gêneros secundários são mais complexos e exigem do destinatário maior bagagem discursiva para entendê-los.

Por isto, a aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais só será efetivada, quando for bivocalizada e situada nas interações elaboradas na escola. Machado (2020, p. 157) nos diz que “os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim em processos interativos”. Por esta razão, em nossa

investigação, os gêneros discursivos têm destaque nas duas línguas: Libras e língua portuguesa, pois estão inseridos em uma sociedade que tem a oralidade e a grafia como centrais na produção das interações. Além disso, a comunidade surda ainda não faz parte das políticas linguística de forma efetiva. Apesar de a educação bilíngue para surdos/as tenha se tornado uma modalidade educacional, a partir do ano de 2021, por meio da lei nº 14.191.²²

Por este motivo, os/s surdos/as lutam pelo fortalecimento e reconhecimento da Libras como primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. É no entendimento dessas produções e relações que a escola formará estudantes capazes de serem autores/as de suas discursividades, conseguindo realizar um acabamento estético por meio dos seus enunciados e posições axiológicas que ocupam. De acordo com Faraco (2020, p. 39) “o autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e os reorganiza-os esteticamente”.

Trazer as concepções bakhtinianas para a educação, principalmente no que diz respeito aos letramentos e ao letramento racial bilíngue, demonstra a importância da linguagem na construção dos/as sujeitos/as discursivos/as. Repensar o/a autor/a-criador/a e retirá-lo/a do campo da literatura, como foi pensado inicialmente por Bakhtin e o Círculo, e trazê-lo/a para a esfera educacional é um desafio. Por esse motivo, as autorias são essenciais para que a vida, enquanto uma produção dos enunciados concretos, ganhe significados e materializações. O/a autor/a deve ter a competência de relacionar os gêneros discursivos na produção dos discursos da vida material, que não apenas exige do autor-pessoa, mas requer a presença do autor-criador para a realizar o distanciamento de suas crenças, conseguindo, de forma ética, entender a posição que ocupa socialmente e realizando um acabamento temporário das relações que são produzidas.

Como a realidade é produzida a partir da linguagem, que está em constante mudança por meio dos gêneros discursivos, os quais são infinitos e a todo instante estão sendo reinventados e ressignificados, é necessário entender que será permitido ao autor/a refletir sobre essas questões, entendendo que o seu papel enquanto sujeito/a discursivo/a

²² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

é auxiliar na problematização dos enunciados concretos produzidos. Como ressaltado por Bakhtin (2020, p. 6) “o autor-criador nos ajuda a compreender o autor-pessoa”, que, nesta pesquisa, não é apenas aquele que dá o acabamento estético ao romance, mas é transferido para a vida material, refletindo e refratando os enunciados produzidos pelo autor-pessoa.

E será a partir desses entendimentos e discussões que iremos refletir sobre o letramento racial bilíngue na educação de surdos/as, utilizando os gêneros discursivos e das autorias produzidas em sala de aula para a formação crítica e antirracista desses/as estudantes. Neste sentido, precisamos compreender como os letramentos são praticados na educação de surdos/as e quais as práticas educacionais são utilizadas em sala de aula para a assimilação dos discursos sociais.

3.1 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS

Antes de entrarmos na discussão sobre o letramento na educação de surdo/as, torna-se importante realizarmos uma síntese da disputa discursiva sobre quem é o/a sujeito/a surdo/a. Aborda-se, em alguns momentos da história da educação, como a pedagogia, por meio de enunciados clínico-terapêuticos, reproduziu a surdez como patologia e como a comunidade surda resistiu a essa visão, por meio de representações e enunciações que contestam as discursividades audistas/ouvintistas.

Não podemos esquecer que “é impossível negar a natureza política do processo educativo” (Freire, 1989, p. 15) e que as lutas e conquistas sociais do povo surdo estiveram entrelaçadas com a educação, na qual a língua sempre foi objeto de disputa. A historicidade surda nos prova que discurso é poder e que, durante o percurso de resistência e luta, sempre existiu uma tentativa por parte das narrativas dominantes audistas/ouvintistas em desqualificar as suas discursividades.

Essas opressões experienciadas e vivenciadas pela comunidade surda têm como centralidade os enunciados concretos produzidos na clínica, tendo como principais mecanismos de subalternização: a reabilitação e a ciborguização do/as sujeitos/as surdos/as. Esse processo de significar o corpo surdo por meio dos enunciados da clínica é refletido na educação, provocando um movimento de exclusão de alguns estudantes surdos/as. Se o/a sujeito/a não se enquadra nos discursos produzidos por esta esfera, é urgentemente que ele/a seja reeducado/a, com o objetivo de alcançar as expectativas clínicas e pedagógicas, cumprindo com a aprendizagem estipulada por essas regras. Skliar

(2000) ao explicar sobre a produção do/a outro/a e da alteridade através da linguagem, diz que a modernidade

[...] construiu, nesse sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, no começo, podem aparecer como sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas: a demonização do outro; sua transformação em sujeito "ausente", isto é, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções "oficiais"; sua permanente e perversa localização do lado de fora e do lado de dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras; sua oposição a totalidades de normalidade através da lógica binária; sua imersão no estereótipo; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis (Skliar, 2000, p. 165).

Dessa forma, evidencia-se como os posicionamentos sociais dos/as sujeitos/as foram e continuam sendo produzidos no processo sócio-histórico. Ressalta-se também a urgência, por parte das narrativas dominantes, em enquadrar esses corpos em suas discursividades normativas, apontando, assim, o medo que algumas agências, como a clínica, o direito e a educação, têm em relação ao Outro. Por meio das palavras de Skliar (2000), observamos as tentativas de manutenção do poder hegemônico e suas imposições, na busca de centralizar as identidades e criar uma discursividade única, esforçando-se para produzir uma univocidade enunciativa. Nota-se que a intenção não é considerar o/a Outro/a a partir da alteridade, mas sim, constituí-lo como indivíduo a partir da “outridade”.

Sobre essas tentativas de regulação, Kilomba (2019, p. 38) nos diz que, quando os/as sujeitos/as interagem a partir da outridade, o/a Outro/a na relação se transforma em um corpo fabricado pela negação. Isso prova, assim, que a comunidade surda, de uma forma geral, precisa lidar com uma discursividade criada e roteirizada pela clínica, que elabora, por meio dos enunciados concretos, signos que tentam determinar quem são esses/as sujeitos/as.

Essa posição em querer dizer quem é outro/a e não deixar que o/a Outro/a fale por si faz parte das estratégias elaboradas pela clínica na busca em criar enunciados sobre quem são as pessoas surdas. Nesse contexto, não se leva em conta a existência da bivocalidade no processo enunciativo por parte das agências dominantes, que tentam ignorar a responsividade dos/as participantes e substituí-la por um monologismo centrado. É evidente que essas agências possuem conhecimento do processo político e histórico dos grupos subalternos e evitam um diálogo a partir das suas alteridades, pois,

como lembrado por Kilomba (2019), “existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir e seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o Outra/o”.

Quando se reconhece que a interação é alteritária, anuncia-se a existência do/a Outro/a como sujeito/a social e político/a, realizando-se um movimento exotópico que leva o eu a se enxergar a partir do olhar e do discurso do/a Outro/a. Por se sentirem ameaçados/as pelas denúncias que o movimento alteritário faz sobre os seus privilégios e mecanismos de opressão, as agências dominantes se esforçam para posicionar os/as sujeitos/as no campo da outridade, além da tentativa de fixar as identidades, tentando torná-las homogêneas.

Nesse sentido, por mais que haja um esforço da clínica e da educação ouvintizada para estereotipar o corpo surdo e patologizá-lo, localizando-o como um/a sujeito/ a ser corrigido, é necessário lembrar que o processo dialógico está em constante movimento e que tudo é linguagem e signo ideológico. Mesmo que não haja uma comunicação face a face, é importante compreender que o corpo surdo é um signo potente, que está em constante relação com a sociedade e, mesmo quando sua presença é negada, ele continua lá, enunciando-se a todo instante.

Essa vigilância por parte do audismo/ouvintismo em relação aos enunciados surdos está relacionada ao esforço da contranarrativa surda, que confronta os discursos corretivos e remove a máscara da benevolência (Lane, 1992). É na busca pelas discursividades surdas, por meio do processo de letramento, que a educação bilíngue para surdos/as deverá ter um posicionamento crítico e transgressivo, oportunizando aos estudantes a assimilação das práticas de leitura e escrita, permitindo que realizem uma análise dos enunciados sociais que são produzidos pelos diversos gêneros discursivos/textuais nas línguas de sinais e orais.

Portanto, o letramento bilíngue na educação de surdos/as não pode ser lecionado por docentes adeptos ao mito da alfabetização/letramento (Graff, 2010, p.17), que segundo Graff (2010), são professores /as que evitam trazer para as suas práticas de ensino assuntos políticos, culturais e econômicos. Para esses/as educadores/as, o letramento precisa ser funcional e não revolucionário (Soares, 2009, p. 72,73), ensinando aos estudantes uma leitura e escrita que os/as permitam realizar as funções sociais que lhe são designadas no seu grupo social. São esses/as educadores/as que acreditam na neutralidade

na prática educacional e que negam os diferentes marcadores identitários que compõe a sala de aula.

Desta forma, não se pode ignorar os fatores sociais e históricos na construção subjetiva dos/as sujeitos/as e as influências sofridas pelos enunciados sociais em suas formações culturais e identitárias. Neste sentido, e acreditando no letramento como um dos caminhos para o entendimento das discursividades sociais, é necessário, em um primeiro momento, pensar nas possíveis metodologias bilíngues a serem utilizadas no letramento na educação de surdos/as.

O primeiro movimento a ser realizado, de acordo com Fernandes (2012, p.38), é entender que os/as estudantes surdos/as que estão chegando às escolas/AEEs bilíngues “são crianças, jovens e adultos com histórias atravessadas pelas contradições sociais que situam em determinada classe social, com um desenvolvimento marcado por lacunas e descontinuidades”. A infância surda é geralmente marcada pela disputa do corpo surdo entre a clínica e a comunidade surda. De um lado, um grupo tenta reabilitá-los/as por meio da oralização, negando-lhes o direito linguístico e o acesso a língua de sinais; do outro, educadores/as surdos/as e aliados/as que se esforçam em reeducar as famílias de filhos/as surdos/as, mostrando a importância da aquisição da língua de sinais na primeira infância.

Enquanto crianças ouvintes estão participando de eventos de letramento (Kleiman, 1995, p. 19) em contato direto com as línguas orais, interagindo a todo momento com a língua de forma verbal e não-verbal, tendo, por exemplo, a oportunidade de escutar uma história antes de dormir, muitas crianças surdas não têm a oportunidade de ter contato com língua de sinais na primeira infância, ocasionando uma aquisição tardia da língua. Muitas dessas crianças nascem em famílias ouvintes que, ao descobrirem a surdez de/as seus/suas filhos/as, recorrem a procedimentos de reabilitação clínica e acabam não permitindo que eles/as sinalizem.

A intenção das famílias em buscar a clínica está ligado à ideia de oportunizar aos seus/as filhos/as a chance de ouvir, sendo seduzidas pelos discursos normativos que afirmam que, sem a oralização e audição, a criança surda não conseguirá interagir socialmente. Skliar (2003, p. 41) diz que “existe um esforço de produzir o Outro e encaixá-lo na discursividade hegemônica”, mostrando que, em muitos casos, os/as responsáveis pelas crianças surdas não possuem acesso a outros enunciados que

posicionam a surdez no campo da alteridade surda. Nesse sentido, a comunidade surda continua a resistir às opressões audistas/ouvintistas e a produzir suas próprias representações a partir das suas discursividades.

Pensando nisso, uma das esferas que pode auxiliar na produção da identidade surda e romper com o mito da audição são as escolas/AEEs bilíngues. Esses espaços precisam promover uma educação alteritária e anti-audista/anti-ouvintista, partindo do campo axiológico dos/as estudantes. Fernandes (2024) diz que a “educação bilíngue para os surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo, em relação às concepções axiológicas envolvidas nessa prática”.

À vista disso, é necessário que cada um entenda o seu papel no processo educacional, considerando os valores produzidos pelos/as envolvidos/as no processo da educação bilíngue. Assim, a fim de promover uma educação que respeite a diversidade surda e cumpra a legislação, garantindo o direito ao acesso linguístico, as escolas/AEE bilíngues de surdos/as se empenham em oferecer uma educação bilíngue, na qual a Libras é a primeira língua (L1) de instrução, enquanto a língua portuguesa é ensinada como segunda língua (L2), na modalidade escrita.

Um outro movimento necessário é entender que, para a aquisição da escrita e leitura da língua portuguesa, é fundamental que os/as estudantes surdos/as sejam fluentes em Libras, não podendo esta ser apenas um instrumento de apoio para a aprendizagem do português. Desta forma, os/as estudantes precisam primeiro ser letrados/as na sua língua materna, para depois partir para a aprendizagem da escrita e leitura da segunda língua. Para Fernandes (2024)

Em projetos bilíngues é pressuposto que o processo de ensino e de aprendizagem está fundado em operações linguísticas e metalinguísticas em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua em questão, ou seja, o aprendizado do sujeito será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência (Fernandes, 2024, p.53).

Deve-se tomar o cuidado de não inverter a ordem do bilíngue, acreditando que a urgência maior durante o processo de aquisição da linguagem seja a aprendizagem da língua portuguesa. Aplicar essa lógica na educação de surdos/as é retornar a práticas educacionais que fracassaram durante a trajetória escolar da comunidade surda, como a comunicação total. Além disso, a educação estaria sendo baseada no audismo/ouvintismo,

em que o falar e escrever as línguas oralizadas se coloca à frente de qualquer outra modalidade. Por isso, destaca-se a importância de uma educação bilíngue comprometida com o ensino da língua de sinais, ministrada por profissionais fluentes e por professores/as surdos/as que atuem como modelos linguísticos para os/as estudantes surdos/as.

Desta forma, a língua de sinais deve ganhar centralidade na educação bilíngue, tomando o cuidado com o audismo e evitando promover um epistemicídio linguístico das práticas e saberes surdos. Nascimento (2019, p. 26) explica que, quando “o epistemicídio é linguístico desapropria o sujeito de seu próprio direito de produção de saber”. Neste caso, é necessária uma aliança entre os/as estudantes surdos/as e os/as profissionais da educação bilíngue, oportunizando uma construção coletiva, com os/as estudantes surdos/as como sujeitos/as ativos/as na construção da sua educação escolar e as escolas bilíngues como espaços de aprendizagem e aprofundamento linguístico da Libras.

Como lembrando por Kleiman (1995, p.18), as crianças ouvintes estão envolvidas em uma “prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever”. A autora complementa, dizendo que as crianças (ouvintes) estão em constante contato com a oralidade letrada, proporcionando o entendimento das práticas sociais. Infelizmente, a maioria das crianças surdas que nascem em famílias ouvintes não possuem a oportunidade de entrar o contato com a “sinalidade” na infância, o que dificulta e torna mais moroso as práticas de letramentos nas relações familiares. Desta forma, ao pensarmos no letramento na educação de surdos/as, não podemos basear o ensino da escrita e da leitura na alfabetização, visto que esse método, utilizado no aprendizado da língua portuguesa, é também constituído pela sonoridade.

Fernandes (2024) aponta que “a alfabetização, em sentido estrito, contraria a natureza do processo de apropriação da escrita pelos surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons”. Por tanto, exigir que os/as estudantes surdos/as façam a distinção entre grafemas e fonemas é antecipar o fracasso no processo de aquisição da leitura e escrita.

FIGURA 12 - ALFABETIZAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS

Quadro 1: Implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

FONTE: Adaptado de Fernandes (2006)

A partir do quadro elaborado por Fernandes (2006), podemos notar que a relação som e escrita na educação de surdos/as não é o caminho metodológico a ser seguido, por existir a materialidade da surdez que impede com que as crianças surdas consigam fazer a relação entre a palavra e o som. Quando é utilizado o letramento visual bilíngue em sala de aula como possibilidade metodológica para o ensino da escrita e leitura dos/as estudantes surdos/as, é oportunizado a esses/as sujeitos/as a chance da apropriação dessas duas tecnologias de forma significativa. De acordo com Fernandes (2022)

A essa singularidade na apropriação da língua portuguesa denominamos de letramento visual bilíngue, ou seja, um processo que corresponde à realidade de sujeitos que falam uma língua não-alfabética como primeira língua (ou língua de referência) e dominam a leitura e escrita de uma segunda língua alfabética (Fernandes, 2022, p. 224).

Para pensar na aplicação do letramento na modalidade visual e bilíngue dentro da sala de aula nas escolas/AEEs bilíngues, é necessária a articulação desse processo com os diferentes gêneros textuais e discursivos que são e devem ser trabalhados pelos/as docentes em sala de aula.

A leitura e a escrita na educação de surdos/as devem possibilitar que os gêneros discursivos produzidos na sociedade sejam entendidos pelos/as estudantes. É fundamental promover a independência linguística desses/as sujeitos/as, concedendo-lhes o direito à autonomia, permitindo que, assim, assumam suas posições sociais, afastando-se dos discursos patologizados. Consequentemente, quando os campos axiológicos e os gêneros discursivos são considerados na prática de letramento, possibilita-se que os/as estudantes surdos/as assumam discursividades e identidades antes não compreendidas.

No entanto, limitar o letramento à perspectiva de apropriação e uso da escrita e da leitura, como é praticado na educação de ouvintes, não oferece aos estudantes surdos/as a oportunidade de compreender plenamente os enunciados sociais. Por isso, deve-se pensar no letramento visual bilíngue, que garanta a esses/as estudantes o acesso ao texto na sua primeira língua, por meio dos gêneros discursivos. Nesse sentido, na próxima seção, iremos debater a importância do letramento visual bilíngue, a partir da verbovisualidade e da pedagogia visual.

3.1.1 Verbovisualidade e pedagogia visual: uma chave interpretativa para a ação

Dadas as discussões anteriores, que nos aproximaram do debate conceitual que fundamenta às práticas de letramento sociais e escolares, e que direcionam nossa posição axiológica em adotar a terminologia do letramento e não da alfabetização com estudantes surdos/as, passamos agora para uma nova etapa da discussão: as relações entre a pedagogia visual e a enunciação verbo-visual nos processos de interação verbal.

Retomamos, assim, o debate sobre o conceito de verbovisualidade, uma categoria cunhada pela professora e pesquisadora Beth Brait (2009; 2013), inspirada pelas discussões produzidas por Bakhtin e o Círculo. Esse conceito dialoga com a discussão sobre pedagogia visual²³ da pesquisadora surda Ana Regina Campello, que defende a importância não apenas das duas línguas - Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita (L2) -, mas também da visualidade na educação de estudantes surdos/as (Campello, 2008). Brait dá um passo além, demonstrando que não há separação entre o plano verbal (as duas línguas) e não-

²³ Pedagogia pensada nas vivências surdas, resultando em práticas pedagógicas que respeitem a experiência visual dos/as estudantes surdos/as (Campello, 2008).

verbal (a visualidade), pois trata-se de uma única materialidade semiótica: a enunciação verbo-visual.

Para a elaboração da ideia de letramento racial bilíngue, foi necessário antes, o estudo desses dois conceitos essenciais nas discussões sobre o letramento na educação de surdos/as: a **verbovisualidade** e a **pedagogia visual**. Partimos, nesta pesquisa, do princípio, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é espaço-visual, produzida verbalmente na sinalização e composta pelo uso semiótico de outros elementos visuais que fazem parte da língua e dos seus parâmetros.

A partir disso, e refletindo sobre as metodologias e formas de apropriação da leitura e da escrita pelos/as estudantes surdos/as, os/as estudiosos/as do campo da linguística da Libras e da educação de surdos/as começaram a perceber a necessidade de trazer para a discussão a importância da utilização de elementos visuais que auxiliassem na compreensão dos signos estudados durante o processo de aprendizagem do uso da escrita e leitura da língua portuguesa.

Uma dessas estudiosas é a professora e pesquisadora Sueli Fernandes (2003), que ao investigar o ensino do português como segunda língua (L2) na educação de surdos/as, observou que, para a apropriação e fluência da L2 pelos/as estudantes, é necessário, durante o letramento, a utilização de materiais visuais juntamente com a escrita e leitura.

Ao discutirmos, portanto, práticas de letramento na educação de surdos, estamos diante de um duplo desafio: por um lado, promover práticas que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua, e, por outro, discutir as implicações do aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua. Decorre daí toda uma reflexão sobre o processo de apropriação de um sistema de escrita pelas crianças surdas pela via visual, e não oral-auditiva como ocorre com as demais crianças (Fernandes, 2006, p.128).

Deste modo, seguindo essa direção e utilizando os estudos de Bakhtin e o Círculo nas suas investigações, Fernandes (2003;2006) recorre ao conceito de verbovisualidade, cunhado pela pesquisadora Beth Brait, para comprovar a importância da simultaneidade do verbal e do não-verbal no processo de letramento.

No que se refere a esse conceito, será a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo que Brait (2009;2013) irá pensar na elaboração desta terminologia. De acordo com a autora, a linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, faz parte de uma

[...] dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto, ou seja, dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser

separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (Brait, 2013, p.44).

Em vista disso, e diante da sua experiência como professora de estudantes surdos/as na educação básica, Fernandes (2006, p. 18), a partir da prática da docência, nos diz que “a incursão no mundo da escrita não se dará pela oralidade, mas por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador”. Similar a Fernandes (2003;2006), outra pesquisadora que destaca a importância da visualidade na educação de surdos/as, é a professora surda Ana Regina Campello. De acordo com esta pesquisadora

A pedagogia visual, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (Campello, 2008, p. 133).

Assim, com base em sua experiência como docente na educação de surdos/as e por ser uma pessoa surda, como sujeita visual, que tem a Libras como primeira língua, Campello (2008) destaca a importância de não utilizar a pedagogia visual de forma superficial. A autora afirma, inclusive, que o signo visual, compartilhado e utilizado pela comunidade surda, “está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada percepção visual e construção de ideias e imagens visualizadas que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa” (Campello, 2008).

Dessa forma, a visualidade deve ser entendida como o principal canal de aprendizagem dos/a estudantes surdos/as, que, por meio da pedagogia surda, têm a oportunidade de ter o seu direito linguístico respeitado, além da garantia de uma educação voltada para as suas singularidades.

No entanto, pensar em uma pedagogia visual a partir da verbovisualidade vai muito além de apresentar textos verbais e não-verbais de formas dissociadas. Brait (2009), ao explicar o significado da verbovisualidade, usa como exemplo o gênero discursivo jornalístico. De acordo com ela

O projeto discursivo verbo-visual, assim concebido, permite observar que uma foto pertencente à esfera jornalística vem, necessariamente, acompanhada de uma legenda, a qual participa da produção de sentidos, sinalizando a maneira como o leitor deverá compreender essa foto. Foto e legenda formam um todo indissociável: o lugar ocupado na página, a forma de composição que as associa e a relação de proximidade – geralmente a legenda vem sob a

foto, ocupando toda a sua largura – as torna um único enunciado, uma única enunciação (Brait, 2009, p. 143, 144)

A explicação de Brait (2009), assim como a de Campello (2008), demonstram que a imagem e o texto verbal precisam se tornar enunciados únicos, produzindo um sentido discursivo síncrono, respeitando a construção sócio-histórica da língua e da comunidade em que se aplicam esses conceitos.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO (LRC) AO DEBATE

Considerando a relação entre discurso e identidade e o processo de tornar-se negro surdo, a partir dos enunciados sociais, percebemos a importância da participação em esferas de letramento racial bilíngue para a vida dos/as estudantes negros/as surdos/as, como uma forma de dialogar sobre o papel político de cada um na sociedade, tendo a raça como centralidade da discussão.

Ao realizarmos uma análise crítica das relações sociais e das posições que ocupamos, iniciamos um processo de entendimento sobre quem somos. Por essa razão, as escolas/classes bilíngues são fundamentais na construção identitária dos/as estudantes negros/as surdos/as, considerando as interseccionalidades de surdez, raça, classe, entre outras presentes em sala de aula, possibilitando o reconhecimento da diversidade social dos diferentes grupos culturais.

Partindo da hipótese de que o letramento é importante para o entendimento da produção dos enunciados, acreditamos na relevância da construção identitária racial dos/as estudantes negros/as surdos/as nas escolas/AEEs, a partir do letramento racial bilíngue, por meio de profissionais comprometidos com uma educação antirracista.

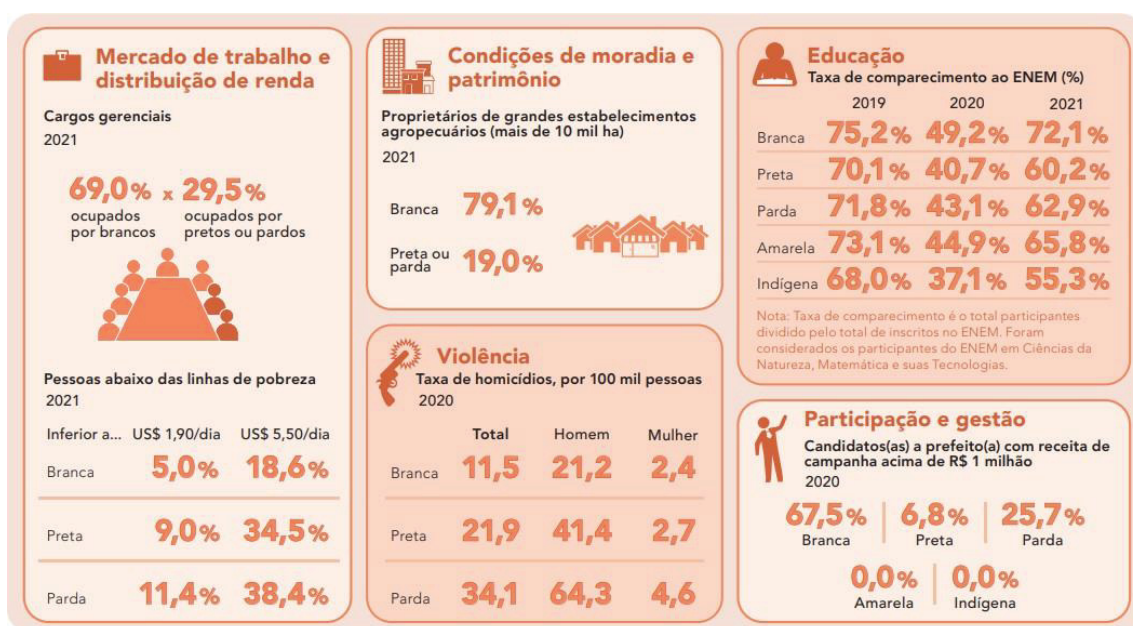
Nesta perspectiva, e pensando nas discussões raciais que podem ser produzidas em sala de aula, principalmente a partir das leis 10.639/03 e a 11.465/08, que exigem o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira” nas escolas, e nas urgências trazidas pelos/as ativistas negros/as surdos/as, é que refletimos sobre as possibilidades de um letramento racial bilíngue nesses espaços.

No Brasil, ainda precisamos discutir sobre o “mito da democracia racial”, mesmo com todos os estudos produzidos no campo das Relações Étnico-raciais denunciarem as desigualdades sociais provocadas pelo racismo. Em um país que mais de 54% da população é negra (IBGE, 2022) e onde pessoas brancas continuam a ocupar os espaços

de poder e a ter seus privilégios sociais e raciais garantidos, somos provocados a pensar sobre o fato que vivermos em uma sociedade racialmente comensalista, em que algumas pessoas brancas continuam a enunciar a inexistência da racialização das pessoas negras pelo racismo e defendem que as discussões deveriam ser pautadas na classe e não na raça.

Ao analisarmos os dados do livro *Desigualdades Sociais por Raça e Cor no Brasil*, publicado no ano de 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), observarmos que as pessoas brancas são as que possuem a maior mobilidade social, melhor acesso à educação e são as menos afetadas pela violência. Esses números podem ser observados na exposição da Figura 13.

FIGURA 13 - DADOS DO LIVRO DESIGUALDADES SOCIAIS POR RAÇA E COR BRASIL



FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais (2022)

A partir dos dados apresentados na Figura 13, é possível visualizar que as pessoas brancas são as que possuem os melhores percentuais, mesmo com a maioria da população nacional se autodeclarando negra. Pensando nisso e na forma como raça e racismo são produzidos discursivamente nas trajetórias escolares de docentes e estudantes negros/as, a professora e pesquisadora negra Aparecida de Jesus Ferreira investiga o conceito de Letramento Racial Crítico (LRC) nas suas pesquisas.

De acordo com Ferreira (2014), a elaboração deste conceito tem como base os trabalhos produzidos no campo da linguística crítica por Alastair Pennycook e os estudos críticos de Gloria Ladson-Billings sobre a Teoria Racial Crítica (TRC) na educação. O seu interesse em pesquisar o Letramento Racial Crítico (LRC) tem início no exercício e a prática do racismo nas escolas, utilizando-se de narrativas autobiográficas de professoras de língua inglesa. Segundo a autora

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (Ferreira, 2015, p. 36).

Por essa razão, o Letramento Racial Crítico (LRC), por partir de um campo epistemológico (in)disciplinar e transgressivo da linguística, utiliza-se dos teóricos do campo da Análise do Discurso Crítico para entender os enunciados produzidos pelos/as sujeitos/as participantes das suas investigações. Para Ferreira (2015), por estar na esfera da educação, torna-se importante trazer para suas pesquisas, além das teorizações produzidas no campo da linguística, teóricos da educação que têm, em suas produções, a raça como centralidade nas discussões sobre a prática do racismo na sala de aula.

Neste sentido, a autora utiliza-se da Teoria Racial Crítica (TRC) para a compreensão desses fenômenos nos espaços escolares, afirmando que esse conceito “traz nas suas concepções e premissas o racismo como endêmico e estrutural na sociedade e pensa que raça deve estar no centro das discussões para refletir sobre as desigualdades e propor ações antirracistas”. (Ferreira, 2015). Por conseguinte, o Letramento Racial Crítico (LRC) é responsável por denunciar o racismo nos espaços escolares, realizando a análise dos discursos produzidos nesses espaços, investigando as práticas docentes e os currículos.

Por essa razão, pesquisadores/as que realizam pesquisas no campo do Letramento Racial Crítico (LRC) têm feito as suas análises utilizando a branquitude como categoria a ser investigada, entendendo como os enunciados produzidos por esse mecanismo vêm mobilizando as relações nas escolas.

Bento (2022) afirma que o branqueamento é uma invenção da elite branca, criada com o objetivo de fortalecer o poder que exerce sobre determinados grupos, tendo como consequência a construção da imagem negativa do/a negro/a no imaginário social, o/a

excluindo e subalternizando. Á vista disto, a branquitude vai servindo de modelo para a produção das práticas sociais nas esferas familiar, educacional, econômica e política, mantendo, dessa forma, os seus privilégios e reproduzindo enunciados que mantem a estrutura racista.

Por isso, quando discutimos letramento racial bilíngue, temos como inspiração os estudos desenvolvidos na perspectiva do Letramento Racial Crítico (LRC), que denuncia e discute, de forma criteriosa e científica, o racismo. Sobre esse campo, ao explicar o significado do termo “crítico” nos estudos sobre letramento, Pennycook (2006, p. 67) aponta que essa palavra está relacionada ao “sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa”.

Assim sendo, ao mobilizarmos o termo crítico nesta investigação, desejamos aplicá-lo a partir da produção discursiva do/as participantes da pesquisa sobre raça e racismo, entendendo que a utilização deste conceito não se relaciona de forma direta com os estudos da Análise do Discurso Crítico (ADC). Mas sim com a Análise Dialógica do Discurso (ADD), na qual produzimos um movimento exotópico e de alteridade para a compreensão dos enunciados e enunciações elaborados nas cenas dialógicas dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs).

Tendo isto em mente, o letramento racial bilíngue mobiliza, para a análise e compreensão das discursividades, os estudos de Bakhtin e o Círculo, tendo como principais conceitos: o dialogismo, a alteridade, os enunciados concretos, os gêneros discursivos, a autoria e a exotopia. Como discutido anteriormente, não existe neutralidade nas enunciações dos/as sujeitos/as, os enunciados concretos são carregados de valores construídos na sociedade e na história. Essa mesma relação acontece em sala de aula, em que os gêneros discursivos/textuais trabalhados nas escolas trazem uma diversidade discursiva que está em constante disputa.

Por isso, é importante trazer para as discussões educacionais os multiletramentos existentes. Em uma sociedade em que existe uma disputa discursiva e onde o letramento dominante (Street, 2014, p. 52) tenta, através da linguagem colonial, naturalizar as posições sociais dos/as sujeitos/as e elaborar enunciados concretos que normalizam a subalternização, cabe às escolas e aos profissionais envolvidos no processo educacional

promover letramentos que partam de modelos ideológicos, abandonando o modelo autônomo.

Street (2014), ao elaborar os conceitos sobre modelo ideológico e autônomo, ressalta que o primeiro termo se preocupa em trazer as experiências culturais dos/as envolvidos/as no processo educacional para sala de aula, compreendendo que cada sujeito/a parte de esferas sociais diferenciadas. O modelo autônomo, por sua vez, foca na instrumentalização do sujeito, formado para servir e atingir as expectativas sociais voltadas para o mundo do trabalho. Desse modo, concordamos com Janks (2001), quando diz que o letramento crítico com base em uma teoria social da linguagem é amplamente preocupado em ensinar aos alunos a compreender e gerenciar a relação entre a linguagem e o poder.

À vista disso, Pennycook (2006) afirma que é necessário romper com o “avestruzismo liberal” de alguns/algumas estudiosos/as da área, que tentam ignorar o fato de a língua ser um produto sócio-histórico, produzida na discursividade entre os/as sujeitos/as que fazem parte de diferentes grupos sociais. O autor reforça, dizendo que tópicos como “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade” não tinham sido considerados como objetos de estudo na linguística aplicada até então. Ressalta, ainda, a importância de levar em consideração as urgências e trajetórias de vida dos/as estudantes, atentando para que a educação não seja uma reprodução da ideologia dominante (Freire, 1989, p. 16).

É pensando nessa transformação e acreditando na criticidade discursiva dos estudantes em relação aos discursos dominantes, que consideramos o letramento racial bilíngue o mecanismo libertador para uma discursividade política e ideológica que promova uma compreensão dos sistemas de opressão pelos/as sujeitos/as a partir da raça.

Por essa razão, precisamos pensar sobre a importância das práticas de letramento racial bilíngue na educação de negros/as surdos/as e surdos/as, e como os estudos sobre linguagem e raça na educação e na linguística podem auxiliar na construção desse conceito e em sua aplicabilidade, especialmente quando pensado na intersecção entre surdez e raça.

Dessa forma, o letramento racial bilíngue, como prática de intervenção educacional e social, pode contribuir para a construção identitária dos/as estudantes negros/as surdos/as, utilizando-se dos gêneros discursivos e textuais diversos como

estratégia para a apropriação do conteúdo trabalhado pelo docente. Bakhtin (2016, p. 63) afirma que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”, explicitando, dessa forma, que para entender os enunciados que são produzidos nas relações em sala de aula, ou em qualquer outro lugar, é necessário conhecer o gênero que está sendo discursado.

À vista disso, a comunidade surda luta pelo direito a educação bilíngue, visto que os enunciados produzidos na sociedade, de um modo geral, são construídos e elaborados seguindo uma normativa ouvinte, que tem na escrita e nos discursos produzidos por essa tecnologia uma das principais fontes de produção dos textos. Posto isso, as escolas/AEEs de surdos/as precisam se constituir como espaço dialógico, trazendo para o processo de ensino-aprendizagem as experiências dos/as estudantes negros/as surdos/as, produzindo práticas que possibilitem com que esses/as estudantes se apropriem da escrita e leitura, realizando uma compreensão dos diversos enunciados produzidos socialmente.

Vale dizer que a linguagem não é neutra, sendo produzida em diferentes esferas sociais, carregando diferentes valorações e possuindo o poder de nomear e posicionar os/as sujeitos/as. Volóchinov (2018, p. 99) enfatiza que “o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela”, revelando assim que, ao dar nome as coisas e aos sujeitos/as, os enunciados, ao serem direcionados aos/as seus/suas destinatários/as, possui a intenção de situar quem recebe a mensagem em uma determinada posição.

Por esse motivo, quando propomos fazer circular as práticas de letramento racial bilíngue escolas de surdos/as, temos como intenção entender quais são os enunciados produzidos pelos/as participantes nos GTTs sobre as temáticas debatidas nos encontros.

Será no encontro dos diversos discursos produzidos pelos/as estudantes que se favorecerá a possibilidade de compreender de onde esses/as sujeitos/as partem e quais vozes integram suas discursividades. Além disso, por ser produzido nas relações a partir de um tempo e espaço, os discursos são refletidos e refratados, fazendo com que, através dos seus enunciados, sejam revelados as outras vozes. Faraco (2009, p. 84) aponta que “como a realidade linguístico-social é heterógena, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes”. Dessa forma, possibilita-se entender quais são as concepções dos/as participantes da pesquisa sobre raça e racismo no Brasil, a partir dos seus posicionamentos.

Além do mais, o letramento racial bilíngue, a partir dos enunciados produzidos pelos/as estudantes negros/as surdos/as durante os encontros, revela se a escola está trabalhando as temáticas de “História e Cultura Afro-Brasileira” de forma ética, em conformidade com a lei 10.639/03. Assim, essas análises dos discursos possibilitam apontar de que maneira a escola tem contribuído para o processo de subjetivação do torna-se negro/a surdo/a, e se está contribuindo ou não para o reconhecimento racial desses/as estudantes.

Dessa forma, é importante trazer para à discussão como as subjetividades dos/as estudantes negros/as surdos/as são produzidas e como suas interações com a comunidade negra surda contribui para o embate contra as estruturas audistas e racistas.

Nesse sentido, a estruturação do racismo e audismo/ouvintismo provoca movimentos de exclusão e subordinação das pessoas negras surdas. Quando essas questões não são discutidas em sala de aula, geram, por meio desses fenômenos, processos de discriminação, contribuindo para a promoção da ouvintorracialização (conceito que será discutido e aprofundado na próxima seção), que é operada por meio da ouvintização e racialização nas pessoas negras surdas.

A partir das contribuições teóricas e conceituais discutidas neste capítulo, elaboramos os materiais utilizados na proposta de intervenção desenvolvida ao longo de seis encontros presenciais nos GTTs, na classe bilíngue do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola na região metropolitana de Curitiba. A seguir, apresentaremos as discussões geradas durante os GTTs e realizaremos a análise dos dados a partir dos enunciados produzidos nesses encontros.

4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EM CENA OS/AS ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS

Nesta seção, ilustraremos as cenas dialógicas tecidas nas práticas de letramento racial bilíngue, a partir dos enunciados produzidos pelos/as estudantes surdos/as durante os encontros, considerando sua importância na construção identitária e subjetiva dos/as estudantes negros/as surdos/as. Não apresentaremos detalhadamente a totalidade das experiências, mas tomamos alguns momentos para compartilhar, em consideração aos objetivos específicos da investigação que buscam identificar práticas discursivas sobre a temática racial no AEE, construindo um espaço de escuta para os/as estudantes negros/as surdos/as.

Nesse contexto, no GTT 1, intitulado "Alteridade e Diferença", a partir das interações entre pesquisador e participantes, foi possível discutir como somos produzidos pelos enunciados do/a outro/a e o quanto os marcadores sociais são diversos, produzindo diferentes discursividades a partir das identidades e subjetividades dos/as sujeitos/as. No segundo encontro (GTT2), dialogamos sobre “Colonização, diáspora africana e os países lusófonos”, com o objetivo de conhecer comunidades surdas e a educação de surdos/as em países africanos em que o português é a língua oficial, além de discutir como as identidades e culturas das pessoas surdas são produzidas nessas regiões.

4.1 GTT 1: ALTERIDADE E DIFERENÇA

Realizar pesquisas bilíngues em uma língua sinalizada requer várias mobilizações para registro e interpretação dos dados. É necessário considerar que, por ser uma língua espaço-visual, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), quando sinalizada durante as interações na produção dos GTTs, precisa ser registrada por meio de vídeos. Utilizam-se, nesse momento, alguns suportes tecnológicos, como filmadoras, câmeras fotográficas digitais, celulares, entres outros recursos que possibilitam a captura e registro das imagens.

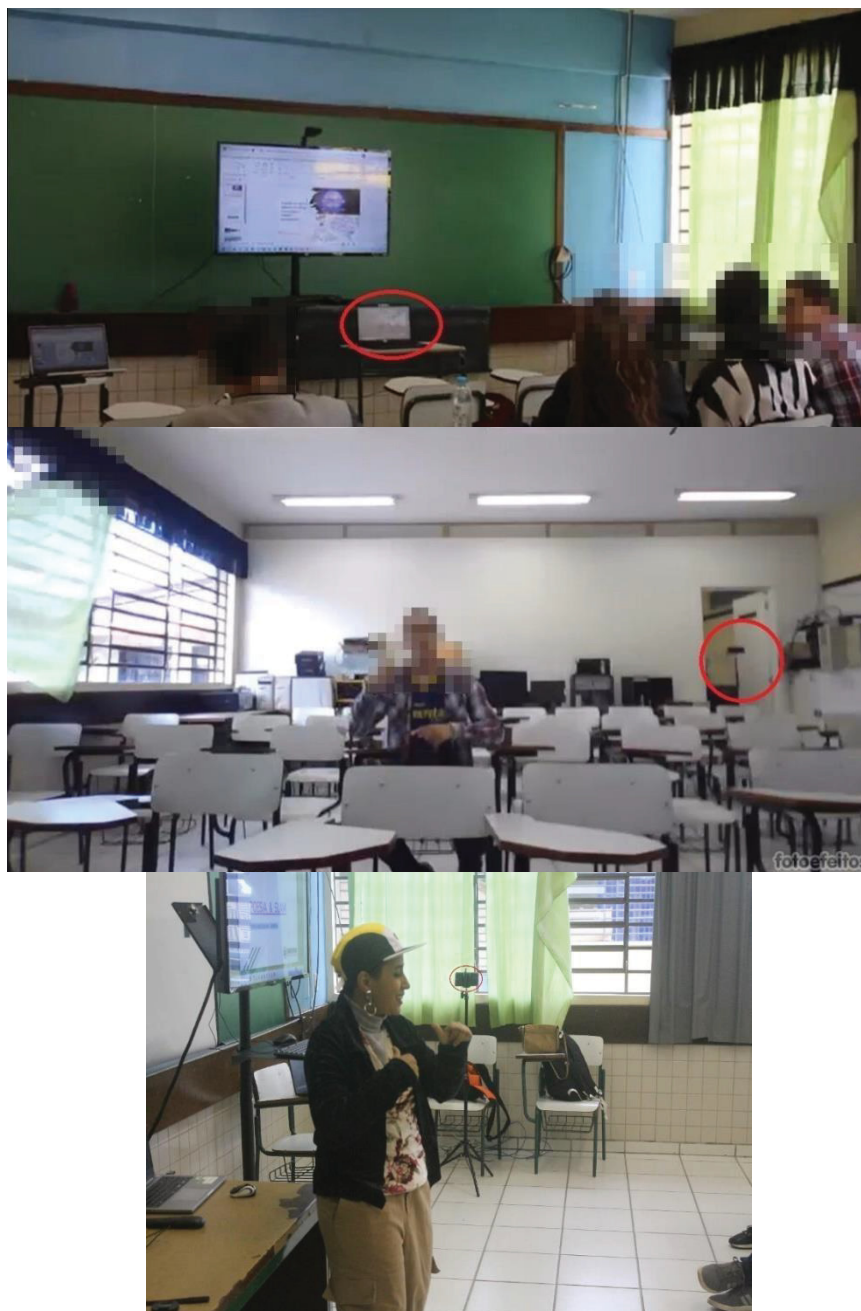
Pensar em como as interações em língua de sinais serão registradas exige aparelhos capazes de capturar não apenas a língua enquanto objeto a ser analisado e descrito, mas também sua entonação e o seu estilo, expressos através da corporalidade surda, como movimentos e expressões faciais. Segundo Bakhtin (2020), a entonação é

um dos elementos que fazem parte das enunciações e que dão sentido e significados às relações. Paula e Luciano (2020, p. 116), baseados nas teorias bakhtinianas, explicam esse conceito a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e apontam que a entonação, nas línguas orais, “manifesta a vivacidade da língua nos processos de interação social, seja ela na modalidade oral, na qual vemos e ouvimos a cena, seja no processo de escrita/leitura, em que produzimos imagens mentais visuais e acústicas de referências que constituem a construção de sentido”.

Sendo assim, ao trazer essas discussões para a língua de sinais, notamos que as entonações são fundamentais na construção dos sentidos das enunciações sinalizadas, visto que as expressões faciais e corporais fazem parte dos parâmetros das línguas de sinais e conferem sentido e significação às sinalizações.

Por isso, o posicionamento das câmeras no momento da captura das imagens precisa ser pensado juntamente com a cena dialógica que está sendo formada nos GTTs. Ao posicioná-las em pontos estratégicos, o pesquisador deve considerar os registros dos sentidos produzidos através dos enunciados no AEE, levando para o debate que os aparelhos utilizados na pesquisa também são responsáveis em produzir os sentidos no ambiente em que estão localizados. Isso faz com que o pesquisador tenha a preocupação não apenas com roteiro a ser aplicado nos encontros, mas também com a qualidade dos equipamentos utilizados na pesquisa e com seu posicionamento.

FIGURA 14 - POSICIONAMENTO DAS CÂMERAS



FONTE: O autor (2023)

Enquanto organizava os materiais que seriam utilizados no primeiro encontro e verificava a possibilidade de usar a sala de informática para a realização das atividades, os equipamentos foram ligados para a captura das interações da cena dialógica no GTT,

que já estavam sendo construídas desde a minha chegada na Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Os/as estudantes, que antes se encontravam confortáveis todas as segundas-feiras no Atendimento Educacional Especializado, interagindo apenas com os colegas e professores, passaram, a partir da minha presença no AEE, a construir uma nova cena dialógica em sala, trazendo expectativas e curiosidades sobre as minhas idas a escola.

Dessa forma, enquanto terminava de arrumar o espaço que iríamos utilizar para o GTT, os/as estudantes organizados em semicírculo, conversavam com a professora Priscilla²⁴, responsável por ensinar Libras no AEE, sobre os possíveis motivos da minha presença na SRM. Durante as interações entre eles/as, a docente fez uma breve apresentação sobre mim, diante das perguntas formuladas a partir das curiosidades dos/as estudantes em querer saber o que seria realizado naquele dia em sala de aula. Até aquele momento, o meu objetivo era interagir e dialogar apenas com os/as estudantes surdos/as, mas com as manifestações e intervenções da professora Priscilla, eu passei a ter, a partir daquele momento uma outra destinatária que até então não tinha sido pensada como participante dos GTTs.

O olhar dos/as estudantes sobre o eu-pesquisador estava sendo construído a partir de um discurso alheio, realizado pela docente, produzindo, dessa forma, um novo excedente de visão dos/as participantes sobre mim. Nesse momento, não era uma desconhecida que estava lhes dizendo quem eu era, mas os enunciados produzidos e discursados, que significavam o meu corpo “estrangeiro” no AEE, partiam de uma interlocutora de quem eles confiavam e tinham segurança. Dessa forma, verdades estavam sendo elaboradas e partiam de uma terceira pessoa, considerada pelos/as estudantes como possuidora de um amplo conhecimento, não existindo motivo para desconfiar da sua veracidade. Bakhtin (2015) afirma que

[...] como é imenso o peso específico do “eles dizem” e “disse” na opinião pública, na bisbilhotice pública, nos mexericos, nas malhações etc. É necessário considerar ainda o peso psicológico que tem no dia a dia aquilo que os outros dizem de nós e a importância que tem para nós o modo de compreender e interpretar essas palavras dos outros (a “hermenêutica do dia a dia”)" (Bakhtin, 2015, p. 131).

²⁴ Nome fictício dado a professora responsável por lecionar Libras no AEE em homenagem a ativista, professora, poeta e pesquisadora negra surda Priscilla Leonnor.

Esses discursos alheios, formulados pela professora, produziu nos/as estudantes um novo olhar sobre o pesquisador, carregado de outras vozes, criando uma imagem posterior a minha apresentação, me posicionando na cena dialógica até aquele momento como um “estrangeiro” que foi recebido, mas que ainda não tinha sido acolhido (Amorim, 2004).

Essas movimentações e incorporações discursivas acontecem diariamente nas relações sociais dos/as sujeitos/as, fazendo com que essas outras vozes, presentes e marcadas nos discursos pessoais, em muitas situações, produzam uma imagem do/a outro/a, antes mesmo dele/as se posicionar e se enunciar, trazendo para as interações impressões precipitadas.

À vista disso, a fim de criar um cenário que possibilitasse averiguar a concepção dos/as estudantes sobre raça e racismo, e como esses enunciados produzem as suas subjetividades, decidimos intitular o primeiro GTT de “Alteridade e diferença”, com o objetivo de fomentar reflexões sobre diferenças e alteridades em sala de aula, interseccionando discussões de surdez e raça, a partir das posições axiológicas dos atores da cena dialógica.

Iniciei o encontro me apresentando, dizendo quem eu era e de onde partia para estar naquela posição. Em seguida, solicitei que cada estudante realizasse uma apresentação pessoal, sinalizando seus nomes, sinais, idade, os anos em que estavam matriculados. Depois, expliquei como as dinâmicas nos encontros iriam acontecer e a importância da dedicação de cada um/a para a realização e discussão nos GTTs.

QUADRO 9 - ESTUDANTES PARTICIPANTES DOS GTTS

Nome dos participantes	Idade	Ano escolar	Cidade que reside
Davi	20 anos	3º ano	Piraquara
Junior	21 anos	2º ano	Piraquara
Leal	21 anos	3º ano	Piraquara
Luiza	20 anos	1º ano	Pinhais
Maria Eduarda	17 anos	2º ano	Piraquara
Paul	15 anos	9º ano	Pinhais

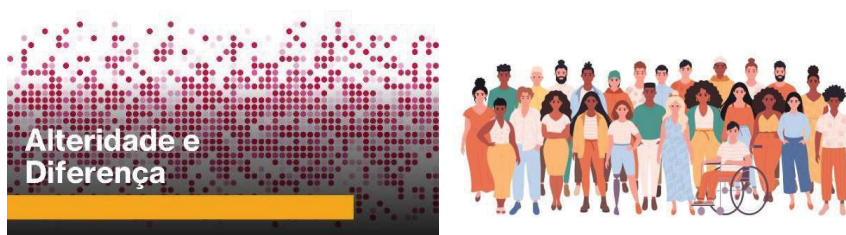
FONTE: O autor (2023)

Um dos desafios nos encontros foi refutar os discursos monológicos, fazendo com que todos/as os/as estudantes participassem dos GTTs, mostrando a importância de cada um/a na investigação. A proposta dos espaços dialógicos é contrariar os discursos e

atitudes monológicas, em que se “descarta o outro como entidade viva, falante e vinculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim coisifica em certa medida toda a realidade” (Bezerra, 2020, p. 192). Por isso, para este primeiro encontro, decidiu-se realizar um GTT sobre “Alteridade e diferença”, para que os/as estudantes compreendessem o quanto nós temos e somos construídos pelo olhar do/a outro/a. Amorim (2002, p. 12) explica que “a questão do monologismo e do silêncio no discurso são antidialógicos em que escondem as outras vozes que fazem parte dos participantes e que desejamos na investigação encontrar.”

Nessa perspectiva, desejando que os/as estudantes compreendessem esses dois conceitos significativos para a nossa pesquisa, decidiu-se pela elaboração de slides para auxiliar nas discussões durante os encontros. A utilização dos *Powerpoints* durante os encontros nos GTTs está relacionado à pedagogia visual bilíngue e à verbovisualidade, que são imprescindíveis quando discutimos sobre as investigações no campo da educação dos surdos/as. Por meio das pesquisas realizada por Fernandes (2003; 2006; 2017), entendemos que essa prática precisa ser aplicada na metodologia durante o processo de letramento dos estudantes surdos sinalizantes, auxiliando na construção do entendimento da língua de sinais e língua portuguesa. Nesse sentido, os slides foram preparados da seguinte forma, como exemplificado na Figura 15.

FIGURA 15 - SLIDES DO GTT 1: ALTERIDADE E DIFERENÇA



FONTE: O autor (2023)

A partir do primeiro slide, perguntei aos participantes se conheciam as palavras “diferença” e “alteridade” e os seus respectivos sinais. O estudante Junior (21anos) respondeu que “diferença” significava “pessoas diversas”, enquanto os/as demais estudantes permaneceram em silêncio, demonstrando um receio em responder à pergunta. Em seguida, aponte para a palavra “alteridade” e apresentei o sinal que utilizava nas

minhas interpretações e traduções, além de outras duas formas que a palavra poderia ser sinalizada que encontrei após pesquisa no *Youtube*. Os slides 2 e 3 apresentavam as seguintes perguntas: “O que é diferença?” e “O que é alteridade?”. Questionei aos estudantes se éramos iguais ou se possuíamos alguma diferença em relação aos outros.

Nesse instante, os/as estudantes trouxeram para o debate as suas opiniões:

- 01 Junior (21anos) - Cada um tem um sentimento, características diversas...
- 02 Pesquisador - Diferença é só diferentes características?
- 03 Junior (21 anos) - Não, são características, vida, como entender a relação, cores...
- 04 Paul (15 anos) - Cores? (trazendo na sua expressão facial, uma entonação de estranhamento).
- 05 Davi (20 anos) - Consciências diversas.
- 06 Leal (21 anos) - Culturas diferentes.
- 07 Pesquisador – Culturas diferentes?
- 08 Junior (21 anos) - Sim, porque cultura (pausa), por exemplo, eu cultura surda, minha identidade. Ele (apontado para Paul), cultura surda DA (deficiente auditivo) sua identidade. Tem cultura de surdo profundo, tem cultura surda diversas. Tem cultura negra, asiática, pessoas com deficiência. (GTT1).

Essas primeiras inteirações, baseadas no segundo e no terceiro slide, nos mostram, por meio das falas dos/as estudantes, as concepções diversas e similares que alguns participantes tinham sobre o conceito de “diferença”. Nesse sentido, é interessante relembrar que cada estudante parte de um tempo e espaço diferente dos/as outros/as, sendo reorganizado pelas outras vozes que os/as acompanham.

Ao analisarmos os comentários citados acima, percebemos que, para os/as estudantes, a diferença pode estar ligada a características, consciências diversas e culturas diversas. Pensando nos discursos que são produzidos socialmente e o valor que o signo “diferença” recebe dependendo da esfera em quem é produzido, podemos afirmar que, de uma maneira geral, as significações dadas pelos/as estudantes não estão erradas, visto que existem diferentes campos teóricos que tentam elucidar esse conceito.

Na nossa discussão, partimos dos Estudos Culturais e das contribuições do Círculo de Bakhtin para compreender como as palavras “diferença” e “alteridade” ganham valores nas relações entre os/as sujeitos/as. Nesse sentido, ao trazemos a diferença e alteridade como conceitos a serem discutidos no GTT 1, buscamos localizar esses signos nas discussões identitárias e culturais, a partir da alteridade, desvinculando-a de uma simples discussão binária.

Hall (2014, p. 110) afirma que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”, destacando a importância do/a Outro/a na formação identitária

dos/as sujeitos/as. Quando Junior (21 anos) diz que a diferença “é vida, entender as relações, cores”, ele demonstra que o seu entendimento sobre esse conceito está de acordo com as discussões teóricas em torno da palavra, revelando, assim, como as conceituações acadêmicas se originam dos debates sociais, ganhando um novo acabamento teórico. Stella (2020, p. 179) diz que “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva”, evidenciando o quanto um signo é revalorizado e adquire outros significados a partir dos grupos sociais que o enunciam.

Outro aspecto interessante é a relação que os/as participantes estabelecem entre identidade e cultura. Nos Estudos Surdos, a cultura tem uma centralidade nas discussões sobre a “Surdidade/Deafhood”, em que os/as investigadores/as subalternos/as surdos/as deslocam a surdez do campo clínico e a localizam no campo da diferença e alteridade. Nota-se que, quando Leal (21anos) diz que diferença são “culturas diferentes”, o pesquisador tenta incentivá-la a desenvolver mais a sua ideia, que, em seguida, é atravessada pelo comentário de Junior (21 anos), que explica que culturas diferentes podem ser relacionadas com à cultura surda, trazendo, a seguir o exemplo das pessoas com deficiência auditiva e “surdos/as profundos/as”.

Essas discussões iniciadas por Junior (21 anos) estão relacionadas com as ideias formuladas pela investigadora subalterna surda Gladis Perlin, que, em suas pesquisas, desenvolveu a ideia das cinco identidades surdas, relacionadas às questões linguísticas da comunidade. Volóchinov (2018, p. 206) afirma que “a situação mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”, o que implica que as discussões sobre a língua (Libras) e os níveis de audição têm centralidade em algumas discussões na comunidade surda. Isso acontece porque esses/as sujeitos/as, historicamente, foram vistos/as como pessoas a serem reabilitadas, sendo necessário, segundo os ideais audistas, oraliza-los/as para que se sintam pertencentes a sociedade ouvintizada.

Por essa razão, Junior (21 anos) traz para o debate a existência da cultura do “deficiente auditivo” e do “surdo profundo”, e que ambas fazem parte da identidade dos/as sujeitos/as. Ele aponta, dessa forma, como os discursos clínicos que produzem os/as surdos/as a partir da reabilitação, utilizando os níveis de decibéis para classificar a surdez, continuam a ter uma presença marcante na comunidade surda. Fazendo com que

alguns/algumas surdos/as continuem relacionando os níveis de audição como um requisito para dizer quem é surdo/a ou não, reproduzindo, assim, os discursos clínicos, sem perceber que essa discursividade localiza a surdez no campo da patologia, e não da diferença e alteridade.

Considerar o/a outro/a apenas como o diferente ou diferenciado não provoca no sujeito um sentimento de mudança, tampouco o reconhecimento da importância do outro para a sua localização enquanto sujeito/a na sociedade. Essa objetificação faz com que as pessoas apenas digam ou falem aquilo que não são, apontando e classificando o outro/a, posicionando-o/a em um lugar de não pertencimento.

Amorim (2004, p. 73) diz que a função principal da diferença é ser reprodutível, sem mobilizar nos/as sujeitos/as a percepção da importância que um tem na vida do/a outro/a para a produção das suas subjetividades. Por isso, quando se discute a diferença, é necessário trazer para o debate o conceito de alteridade, que permite que os/as sujeitos/as entendam que, durante as interações, o/a Outro/a sou eu e eu sou o/a Outro/a.

Ao dar continuidade ao GTT 1, expliquei que a diferença poderia estar localizada em outras identidades além da surdez, elucidando que as pessoas podem ser diferentes umas das outras devido à raça, classe e gênero. No momento em que essas provocações estavam sendo elaboradas, Paul (15 anos) se dirigiu à professora Priscilla, que acompanhava as interações produzidas no GTT fora do semicírculo, questionando se era correto a utilização do sinal “negro”. Em resposta, a professora, pediu que ele tivesse calma, explicando que essas questões seriam debatidas depois.

Essa movimentação realizada pelo estudante mostra que, apesar de eu ter feito uma apresentação pessoal anterior, explicando os motivos que me levaram a estar no AEE, ainda existia um estranhamento por parte do participante em não querer direcionar a pergunta a mim, principalmente por se tratar de uma pergunta racial, na qual eu poderia julgar ser falta de conhecimento da parte dele, causando um constrangimento. Ou talvez, um receio do estudante em parecer estar sendo ofensivo por utilizar esse sinal.

Esses mistos de sentimentos estão muito enraizados nas sociedades, especialmente no Brasil e em outros países em que a população negra é racializada a partir das discursividades da branquitude que afirmam que a “raça não faz parte nem do vocabulário erudito nem da boa linguagem. Apenas entre pessoas “não refinadas”, e nos

movimentos sociais, onde militam pessoas que se sentem discriminadas por sua cor e compleição física” (Guimarães, 2009, p. 21).

Com o avanço das discussões sobre diferença e alteridade, e percebendo que o pertencimento dos/as participantes estava relacionado às suas identidades surdas, decidi realizar uma discussão mais aprofundada após elaboração da atividade proposta no roteiro. Questionei aos participantes como eles/as tinham percebido que eram pessoas surdas. Um/a a um/a, os/a estudantes começaram a relatar as suas experiências.

Alguns sinalizaram que nasceram ouvintes e, devido a uma meningite, ficaram surdos/as. Outros/as relataram que os seus pais haviam contado que a surdez foi causada pela rubéola durante a gestação, enquanto outros alegaram que nasceram surdos/as, mas não sabiam os motivos. Sobre as disputas discursivas sobre o conceito da surdez e como ele exclui ou inclui os/as sujeitos/as surdos/as na comunidade surda, Maria Eduarda (17 anos) diz:

“Minha mãe contou que me chamou pelo meu nome e não respondi, continuando a escrever. Me levou para o hospital e através dos exames médicos descobriram que eu era surda. Surd...Surda, não! DA (deficiente auditivo)! Eu leio bem o português. Sei Libras, a professora Priscilla me ensinou, eu cresci normal. Mas, não sei ao certo qual a minha identidade (Maria Eduarda, 17 anos) (GTT1).

Bhabha (2013, p.83), ao discutir onde as identidades dos/as sujeitos/as se encontram inscritas, afirma que “a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada”. Ele complementa dizendo que “a demanda da identificação – isto é, ser para um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da identidade”. Dessa forma, revela que os/as sujeitos/as são produzidos/as a partir do/a outro/a e de seus enunciados, não possuindo uma identidade fixa e estabelecida. Aliás, o/a sujeito/a passa a se reconhecer enquanto incluso/a ou excluído/a de um grupo identitário e cultural quando reconhece similaridades nas vivências compartilhadas.

Por mais que a descoberta da surdez de Maria Eduarda (17 anos) tenha sido similar à dos demais colegas, ainda existia uma dúvida, e ao mesmo tempo, uma afirmação sobre quem ela era. Bhabha (2013) explica que existe um hibridismo nas identidades, causando uma fissura no encontro com os/as Outros/as. Quando a estudante diz “Surd...Surda, não! DA”, ela revela a dificuldade - que é reconhecida por ela posteriormente -, em se perceber enquanto surda, pertencente a uma comunidade minoritária linguística, usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Bakhtin (2011, p.26) diz que “meu pensamento situa meu

corpo inteiramente no mundo exterior como um objeto entre os outros objetos, mas não o faz com minha visão efetiva, que não pode vir em auxílio do meu pensamento, proporcionando-lhe uma imagem adequada”.

Esse hibridismo cultural e a dificuldade de Maria Eduarda (17 anos) em definir a comunidade identitária à qual se sente pertencente revelam o quanto somos moldados pelo outro e aguardamos a sua aprovação para nos posicionarmos e dizer quem somos. Como discutido por Bakhtin (2011), por mais que eu situe meu corpo em um determinado tempo e espaço, não sou eu que vou dizer quem sou ou se pertenço àquele lugar; serão os enunciados produzidos pelos/as outros/as que irão me posicionar e me nomear.

Sendo assim, desejando que os conceitos de diferença e alteridade ficassem explicitados, optou-se por realizar a atividade programática do roteiro. Em dupla, os/as estudantes deveriam produzir um retrato do colega e o seu autorretrato, utilizando o *site* <https://avatarmaker.com/> nos computadores disponibilizados pela escola na sala de informática. Os participantes puderam escolher as suas duplas, ficando os pares da seguinte forma: Luiza (20 anos) e Junior (21 anos), Maria Eduarda (17 anos) e Paul (15 anos), e Leal (21 anos) e Davi (20 anos).

Cada dupla utilizou um equipamento, realizando revezamento para a realização do avatar que representava o retrato e o autorretrato. O primeiro exercício consistiu na execução dos autorretratos. Enquanto os/as estudantes se organizavam para a realização dos avatares, foi possível observar que Luiza (20 anos), Paul (15 anos) e Davi (20 anos) tiraram selfies com os seus celulares para terem uma noção de como iriam se autorretratar na atividade. Essa situação é interessante, pois, para Bakhtin (2020), em seu texto intitulado *O autor e o personagem na atividade estética*, ao discutir o excedente de visão, ele nos diz que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincide. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre viverei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto e sua expressão [...]” (Bakhtin, 2020, p. 21).

Ao utilizarem os celulares para a realização das suas selfies, os/as participantes revelam o desejo de construir os seus avatares de forma detalhada e semelhante aos seus rostos, demonstrando preocupação replicar fielmente as suas faces no programa. No entanto, como explicado por Bakhtin (2020), não é possível alcançar total fidelidade na

descrição e reprodução de quem somos a partir de nós mesmos. O que construímos sobre a nossa imagem, sem o/a outro/a, se torna inacabado, pois não conseguimos enxergar nossas expressões e todos os órgãos que fazem parte do nosso rosto, o que evidencia a importância do/a outro/a na nossa localização e acabamento.

No caso da selfie, a câmera do celular assume o papel do/a outro/a, produzindo os/as participantes a partir do “olhar” da câmera, que, ao capturar as imagens, traduz o seu “olhar” sobre os/a sujeitos/a. Será pela foto capturada pelo equipamento que os três participantes irão construir os seus avatares. Esse excedente de visão, originado pela câmera do celular e que traduz a imagem do/a sujeito/a na tela, confirma como somos produzido/as a partir dos olhares dos/as outros/as, nos importando e incorporando os enunciados elaborados por eles/as. Por isso, Bakhtin (2020, p.22) afirma que “o que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só outro vê”.

Enquanto elaboravam os avatares, os/as estudantes circulavam pela sala de informática, conversando com os professores Priscilla e Achille sobre as atividades que precisavam ser entregues durante a semana. Embora a atividade estivesse sendo realizada em dupla, houve pouca interação entre os/as estudantes, exceto Leal (21 anos) e Davi (20 anos) que, por serem um casal e morarem juntos, possuíam uma intimidade maior. Foi possível observar as expressões de surpresa e algumas risadas, devido à forma como cada um estava retratando um ao outro. Quando a atividade estava em andamento, a irmã de Junior (21 anos) entrou na sala de informática.

A sua ida ao local estava relacionada à sua curiosidade em saber os motivos pelos quais os/as estudantes estavam na sala de informática, um espaço pouco utilizado na escola, o que causou espanto. Além disso, existia um interesse e curiosidade em conhecer mais sobre quem eu era, o que demonstrou que a minha presença na escola mobilizou não apenas os/as participantes da pesquisa, mas também outros estudantes.

09 Irmã do Junior - Ele é surdo?

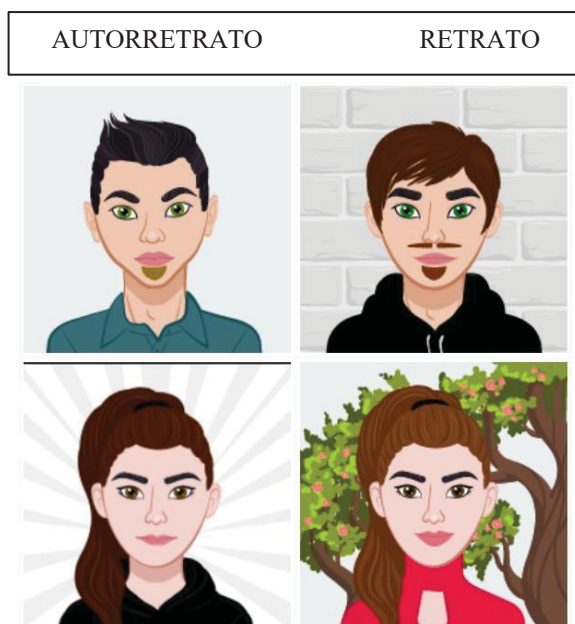
10 Junior (21anos) – Ele? Ele ouvinte. Passado, ele aprendeu Libras, idade (pausa para pensar) 14 anos. Rápido aprendeu. Ei, ei! (chamando o pesquisador, acenando com a mão). Espera, ele ouvinte. Surdo consegue perceber. Você aprendeu Libras com 14 anos?

11 Pesquisador – 17 anos.

12 Junior (21 anos) – No passado, quando a minha irmã era criança. Eu falei, vamos aprender Libras. Ela falou que não queria, tudo bem, ela era criança. Com 12 anos, se arrependeu e disse: “Eu quero aprender Libras”. Paciência, criança, não sabe. Agora ela tem 13 anos. (GTT1).

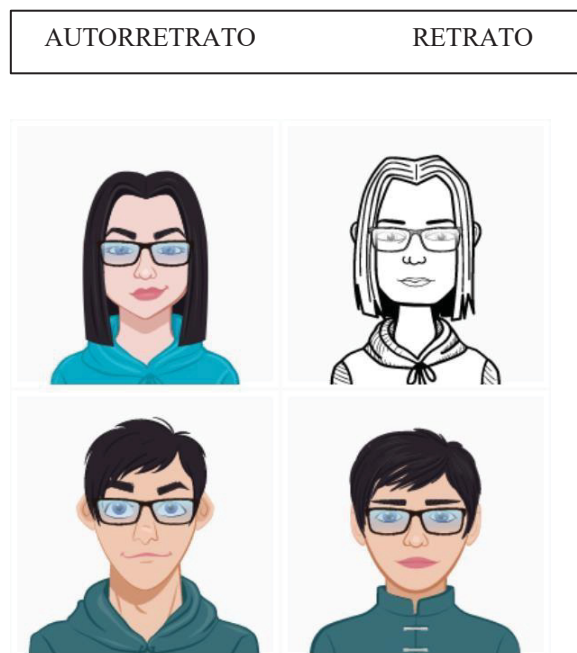
Os/as estudantes foram concluindo os retratos e os autorretratos, que foram salvos pelo pesquisador no pendrive. Com o fim da atividade, foi possível observar o excedente de visão de cada estudante sobre si mesmo e sobre os colegas. O resultado da atividade realizada por cada dupla pode ser visto nas Figuras 16, 17 e 18.

FIGURA 16 - AVATARES LEAL E DAVI



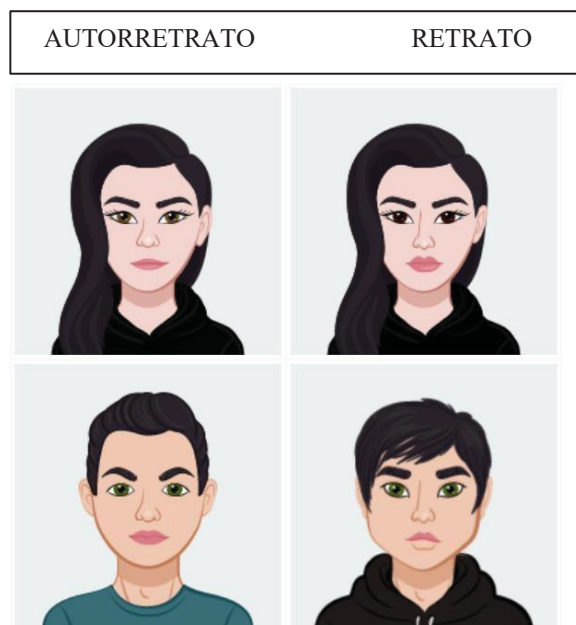
FONTE: O autor (2023)

FIGURA 17 - AVATARES LUIZA E JUNIOR



FONTE: O autor (2023)

FIGURA 18 - AVATARES MARIA EDUARDA E PAUL

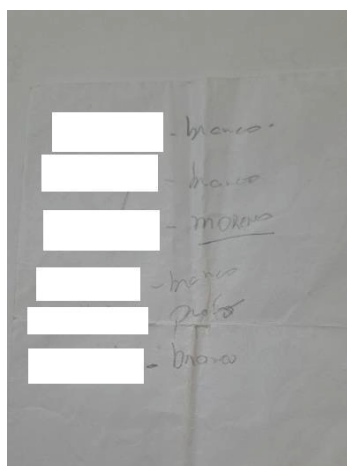


FONTE: O autor (2023)

Para discussão e análise dos retratos e autorretratos, foi necessário realizar idas e vindas no tempo para construir um diálogo capaz de auxiliar nas discussões teóricas que desejamos produzir por meio da atividade.

No início do capítulo, relatamos os motivos que nos levaram a decidir a realizar a pesquisa no AEE localizado na região metropolitana de Curitiba. Ao visitar o colégio, tentei observar, no breve contato que tive com os/as estudantes, quais deles/as fenotipicamente eram negros/as surdos/as, a partir do meu excedente de visão enquanto homem negro. Do lugar que ocupava e da perspectiva que me encontrava posicionado, percebi que, dos seis estudantes, apenas uma estudante era negra. Em conversa com o professor Achille pelo *WhatsApp*, perguntei sobre possibilidade de ele realizar um questionário com os/as seis estudantes, perguntando a sua raça/cor, e o resultado do levantamento realizado por ele pode ser observado na Figura 19.

FIGURA 19- AUTODECLARAÇÃO DOS ESTUDANTES DO AEE



FONTE: Achille (2023)

Observa-se que, no levantamento realizado pelo professor Achille, dos seis estudantes, quatro se identificaram brancos/as, um moreno e um preto. Para uma melhor organização das informações, esses dados recolhidos pelo docente foram transformados em quadro.

QUADRO 10 - HETEROIDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES

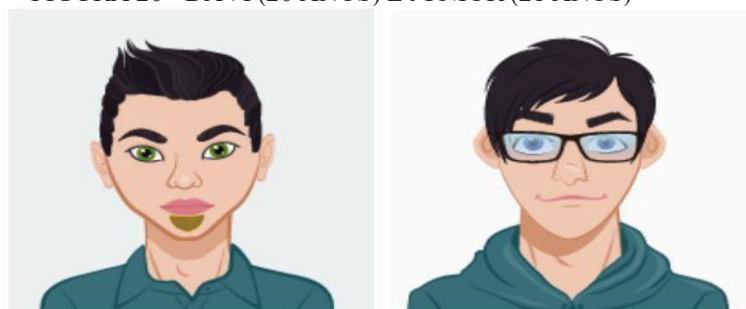
NOME	RAÇA/COR
Davi	Moreno
Junior	Preto
Leal	Branco
Maria Eduarda	Branco
Paul	Branco

FONTE: O autor (2023)

Como informado anteriormente, participaram seis estudantes do levantamento realizado pelo professor, mas as informações de apenas cinco estudantes foram tabuladas. Isto ocorreu devido à estudante Luiza (20 anos) ter faltado à aula no dia da realização da atividade, e o outro participante que havia respondido à pergunta feita pelo docente não ter participado dos GTTs, sendo retirada a sua resposta do Quadro 10.

Ao analisarmos as informações do Quadro 10 juntamente com os avatares das Figuras 16, 17 e 18, percebemos que tanto Davi (20 anos) como Junior (21 anos) que se auto identificaram como “moreno” e “preto”, ao se autorretratarem por meio dos avatares, produziram as suas imagens como homens brancos, nos quais não se observam nenhum fenótipo ou traços negros.

FIGURA 20 - DAVI (20 ANOS) E JUNIOR (21 ANOS)



FONTE: O autor (2023)

Curioso como divergiram as respostas dadas pelos estudantes ao professor Achille e as suas autorrepresentações nos avatares. No final dos seis encontros dos GTTs, realizei uma conversa individual com cada estudante para saber as suas impressões sobre os encontros e algumas dúvidas surgidas ao revisitar os materiais produzidos nas idas à escola.

Sendo assim, ao conversar com Davi (20 anos), o questionei se, após a realização dos GTTs, ele se reconhecia como homem negro. A sua resposta foi dizer que era “moreno”, reforçando a resposta dada ao professor Achille, mas diferente da sua autorrepresentação na Figura 20. Ao dar prosseguimento à conversa com o estudante, ele afirmou, posteriormente, que se reconhecia como negro. Ele diz:

13 Davi (20 anos) – Eu negro, certeza!

14 Pesquisador - Você é negro?

15 Davi (20anos) – Sim, eu assumo que sou negro.

16 Pesquisador - Então, você é negro e não moreno? - Nesse momento o estudante estende os braços e olha para as suas mãos e diz:

17 – Davi (20 anos) – Moreno, negro, eu confuso. Negro são dois, dividido. Porque alguns falam e olham, negro...moreno, confuso. Eu não sei, eu não sei. (GTT1).

Munanga (2012) explica que as pessoas negras no Brasil vivem um “racismo à brasileira”, que tem em suas raízes a ideia que, no país, não existe desigualdade racial, mas sim social. Essa visão provoca nesses/as sujeitos/as a sensação de uma igualdade racial, na qual brancos/as e negros/as teriam as mesmas oportunidades sociais.

Essa dissimulação da realidade por parte da branquitude influencia a forma como as pessoas racializadas se auto identificam. Percebemos que Davi (20 anos), ao mesmo tempo em que assume a sua identidade de homem negro, recua e volta atrás, dizendo não saber se é negro ou moreno. Essas dúvidas em torno da autoidentificação estão relacionadas à formação da sociedade brasileira pós-abolição e às discussões sobre os processos de miscigenação.

No Brasil, a percepção da cor e de outros traços negroides é “gestáltica”, dependendo, em grande parte, da tomada de consciência dos mesmos pelo observador, do contexto de elementos não raciais (sociais, culturais, psicológicos, econômicos) e que estejam associados – maneiras, educação sistemática, formação profissional, estilo e padrão de vida –, tudo isso obviamente ligado à posição de classe, ao poder econômico e à socialização daí decorrente (Munanga, 2020, p. 89).

Essa negação e fuga por parte de uma parcela da população branca brasileira refletem no processo do tornar-se negro/a da população preta e parda nacional. Esse processo produz nos/as sujeitos/as um hibridismo identitário, no qual, em determinados momentos, são racializados/as e posicionados/as como pessoas negras devido à percepção, por parte da branquitude, de uma ameaça ao seu poder. Ao mesmo tempo, esses/as sujeitos/as são embranquecidos/as pelas mesmas pessoas, que simulam uma

realidade baseada no mito da democracia racial, provocando em algumas pessoas negras o sentimento de acolhimento racial por parte delas.

. Por isso, Bakhtin (2020, p. 26) afirma: “Não há dúvida, evidentemente, de que minha imagem externa não integra o horizonte real concreto de minha visão”, pois, como o próprio autor reforça, nós somos produzidos e localizados pelos enunciados do/a outro/a. No caso das pessoas negras, fabricadas e posicionadas também pelas discursividades da branquitude.

Nesse sentido, Davi (20 anos) se encontra nesse cruzamento racial, sem saber por onde atravessar ou se localizar. A mesma conversa foi realizada com Junior (21 anos), que, no levantamento feito pelo professor em sala de aula, havia se identificado como “preto”. Durante a conversa, o estudante relatou, que seus familiares maternos são negros/as e que sua mãe é “morena”. Ele nos diz:

Eu visitei a família da minha mãe e fiquei refletindo sobre o que senti nesse encontro. Perguntei a ela: “Sua família é negra?” e ela respondeu: “Sim, sim.” Estranho! Você morena, eu branco. Você não tem parentes brancos, maioria dos seus familiares negros. Sua família negra? Sim! - respondeu a minha mãe. Estranho! Eu, o único branco, e eles negros. Por isso, eu curioso em querer me relacionar com a minha família por parte de mãe. É importante eu me relacionar com os meus parentes negros. Muito legal conviver com eles, piadas, amor, carinho. Meus familiares negros são importantes na minha vida, gosto muito deles. No passado, eu lembro que eu tinha umas atitudes contra às pessoas negras. Eu não tinha essa experiência de conviver com pessoas negras. Mas minha mãe me ensinou e aconselhou: “Você não pode fazer isso! Seus familiares negros te amam, cuidam de você, fazem tudo por ti. Te dão comida, te apoiam, te levam na praia, pescam. Fazem tudo com você. Por isso é importante você amar eles”. Por isso, posso ser branco e negro, os dois. (GTT1).

Assim como Junior (21 anos), no Brasil é comum pessoas brancas com familiares negros/as se autodeclararem negras, visto que seus antepassados, segundo elas, eram pessoas pretas ou pardas. Essa posição, por parte das pessoas brancas, reforça muito o comensalismo racial, no qual sujeitos/as brancos/as costumam afirmar que fazem parte de uma família miscigenada e que carregam em seus sangue a ancestralidade negra. No entanto, no dia a dia, usufruem do seu privilégio racial, escapando de situações desumanizantes provocadas pelo racismo e ingressando em espaços dos quais pessoas negras são impedidas de entrar.

A partir do relato de Junior (21 anos), conseguimos entender os motivos que o levaram a se declarar negro para o professor Achille e, ao mesmo tempo, se autorretratar branco em seu avatar. Afinal, como ele mesmo disse, ele “pode ser branco e negro, os dois”.

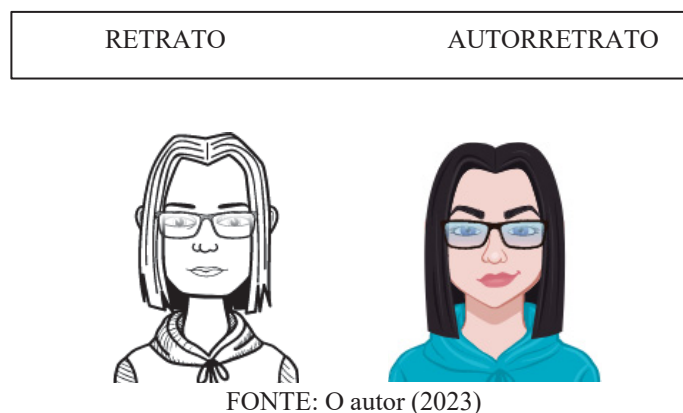
Essa identificação em se reconhecer como “negro”, mesmo que o seu fenótipo o denuncie, provando que é branco, está relacionado também pela forma como os familiares da sua mãe o tratam. De acordo com o estudante, os seus familiares negros o apoiam e realizam algumas atividades com ele, como idas à praia e pescaria. Esse vínculo de afeto entre o participante e a sua família materna causa nele um sentimento de pertencimento ao núcleo familiar, levando-o a acreditar que pode se identificar também como negro. É obvio que sabemos da impossibilidade de um movimento “birracial”, até porque ser negro é também uma posição política e ideológica.

Outro aspecto importante é a incorporação do discurso da mãe por Junior (21 anos). Durante a conversa, é possível observar o estudante trazendo para o diálogo a voz de sua mãe como uma terceira interlocutora da conversa. Percebemos sua presença quando ele relata os conselhos dados por ela para que evitasse atitudes discriminatórias contra as pessoas negras, mostrando-lhe e fazendo-o refletir sobre o fato de possuir familiares negros/as.

Esse movimento de citação realizado pelo participante reforça como somos sujeitos/as que retomam e reproduzem discursos alheios em nossos enunciados. Faraco (2009, p.85) diz que “nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebido como tal, já que são tantas vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos a sua alteridade”. É nesse sentido que vamos sendo moldados/as pelos enunciados polifônicos, nos posicionando de acordo com a filiação que estabelecemos com as vozes presentes no discurso.

Outro autorretrato e retrato que nos chamou atenção e que decidimos trazer para o diálogo foi a representação dos avatares de Luiza (20 anos). À esquerda, podemos ver seu retrato produzido por Junior (21 anos) e, à direita, seu autorretrato. Como a estudante havia faltado à aula em que o professor Achille perguntou aos participantes a sua autodeclaração racial, achei importante questioná-la sobre isso durante a conversa que tivemos após o último GTT. Na Figura 21, é possível ver a sua representação no avatar.

FIGURA 21 - LUIZA (20 ANOS)



Quando questionada pelo pesquisador sobre a presença de pessoas negras na sua família, a estudante respondeu da seguinte maneira:

- 18 Luiza (20 anos) – Tem padrasto e eu também morena.
- 19 Pesquisador – Sua mãe é negra?
- 20 Luiza (20 anos) – Minha mãe não.
- 21 Pesquisador - E sua irmã?
- 22 Luiza (20 anos) – Branca, mas meu cunhado, o namorado dela, é negro.
- 23 Pesquisador - E você? Se considera negra ou branca?
- 24 Luiza (20 anos) – Negra. (GTT1).

Ao compararmos o autorretrato de Luiza (20 anos) com sua afirmação de ser uma mulher negra, notamos uma divergência. Ao se representar por meio do avatar, a estudante se apresenta como uma mulher branca, sem nenhum fenótipo que indique ser negra. Isso pode estar relacionado ao fato de esse ser o primeiro encontro, no qual ainda não havíamos iniciado as discussões raciais. Essa conversa com a estudante aconteceu no último encontro, evidenciando como o letramento racial contribuiu para o processo identitário e subjetivo dela.

De acordo com Camilloto e Camilloto (2022), autoidentificação refere-se à subjetividade do/a sujeito/a, ou seja, como ele/a se vê racialmente; já a autodeclaração é forma como a pessoa externaliza sua autoidentificação publicamente. No caso de Luiza (20 anos), percebemos que sua autodeclaração, por meio do avatar, corresponde a uma pessoa fenotipicamente branca. Dessa forma, a estudante externalizou uma representação que não condiz com sua afirmação final nos GTTs, na qual se declara negra. Isso indica que seu último posicionamento pode estar relacionado às discussões realizadas ao longo dos seis encontros dos GTTs, que a levaram a reconhecer, por meio dos enunciados, sua identidade como uma mulher negra.

Bakhtin (2011, p. 174) diz que “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida”, ou seja, o sujeito/as dependendo do cronotopo torna-se aquilo que lhe é exigido naquele contexto. Isso se relaciona com a negociações identitárias nas quais os/as sujeitos/as, dependendo do território em que estão posicionados/as/as, se desnudam de alguns marcadores identitários e assumem outros, fazendo parte do jogo das identidades (Hall, 2015).

Outra questão relevante é o racismo estrutural, que leva algumas pessoas negras a vivenciarem um sentimento de não pertencimento, buscando alcançar aceitação social por meio do embranquecimento. Souza (1983) explica que o negro se viu obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. Revelando que raça é discurso e que se materializa na linguagem por meio dos enunciados, os quais são interpretados e entendidos através do letramento.

Na última parte do GTT 1, foi solicitado que os/as estudantes apresentassem suas impressões e opiniões sobre os retratos e os autorretratos produzidos por eles/as e os/as colegas. Os/as estudantes relataram que existia algumas diferenças entre as imagens elaboradas pelos/as outros/as estudantes e aquelas que eles/as mesmos produziram, destacando variações na cor dos cabelos, formatos de bocas e narizes, tamanhos dos olhos e estilos de roupas.

Junior (21 anos) acrescentou dizendo que Luiza (20 anos) estava com receio de fazer o seu retrato e parecer ofensiva. No entanto, segundo ele, esse medo não era necessário, pois o retrato se tratava apenas de uma adaptação. Com o intuito de incentivar os/as estudantes a refletirem para além dos aspectos físicos e aprofundarem as discussões identitárias e culturais, o pesquisador questionou se a maneira como as pessoas se percebem é necessariamente a mesma forma como são vistas pelo olhar do/a outro/a.

25 Junior (21 anos) – Eu acho que a sociedade nos enxerga. Mas nós somos surdos... (interrupção do pesquisador).

26 Pesquisador – Enxerga como?

27 Junior (21 anos) – Por exemplo, eu não conheço e não tenho contato, eu sou surdo, a pessoa não me conhece, não tem contato e não sabe como é a minha vida. Por isso, é necessário conversar e criar um relacionamento entre as pessoas. Ainda existe muito preconceito e ataques contra as pessoas surdas.

28 Pesquisador – Vocês concordam?

29 Davi (20 anos) – Concordo. É necessária empatia entre as pessoas. A sociedade precisa incluir umas às outras e dialogar mais. Não olhar apenas para os aspectos físicos. É preciso ter empatia, contato, se relacionar e conhecer. Conversar, conhecer as diferenças... é isso. (GTT1).

Durante a conversa, duas palavras chamam nossa atenção quando os/as participantes falam sobre a forma como as pessoas percebem umas às outras: os termos “relacionamento” e “empatia”. Durante o diálogo, observamos que Junior (21 anos) e Davi (20 anos) apontam a necessidade das pessoas se relacionarem umas com as outras sem julgamentos antecipados, possibilitando que as suas impressões sobre os/as seus/suas interlocutores/as sejam construídas no momento da interação dialógica, e não apenas pelos discursos alheios, marcados pelas vozes presentes nos enunciados.

Como explicado por Bakhtin (2020), “o espelho só pode fornecer o material para auto objetivação, e ademais um material não genuíno”, mostrando que não é no reflexo que me reconheço e me vejo enquanto sujeito social e cultural, mas nas relações produzidas nas diferenças e alteridades. A partir das falas dos/as participantes, notamos que, em muitas situações, os/as surdos/as são estereotipados/as e classificados/as socialmente antes mesmo de terem a oportunidade de trazer para o debate as discursividades e representações produzidas por eles/as.

Nesse sentido, quando os/as participantes comentam sobre a importância da empatia nas relações sociais entre surdos/as e ouvintes, somos provocados/as a refletir, a partir dessa citação, que a empatia, por ser uma ação construída na prática entre os/as sujeitos/as, precisa ser praticada em conjunto com o excedente de visão, possibilitando que o movimento aconteça de maneira ética. Bakhtin (2020, p. 24) menciona que

A situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro, pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sentimento, da contaminação pelo sentimento alheio, e só (Bakhtin, 2020, p. 24).

À vista disso, quando as pessoas se propõem a se colocar no lugar do/a outro/a por meio da empatia, é necessário que ocupem uma posição distinta daquele/a de quem necessita de ajuda. Se ambos estivessem na mesma posição, teriam a mesma perspectiva do problema, dificultando a busca por soluções. Por isso, a empatia, ao ser praticada, precisa estar acompanhada do movimento exotópico, permitindo que quem observa de fora auxilie de forma ética, contribuindo para um acabamento estético.

Esse exemplo se aplica às relações entre surdos/as e ouvintes, em que sujeitos/as que não passaram por procedimentos cirúrgicos para a reabilitação da audição encontram-se em uma posição de privilégio em uma sociedade que favorece as línguas orais e suas escritas. Se o olhar do ouvinte sobre o corpo surdo fosse atravessado pelo excedente de visão, reconhecendo seu privilégio e as opressões sofridas pela comunidade surda devido ao audismo, haveria muito mais aliados/as comprometidos/as em construir uma aliança com a comunidade surda.

Essa flexão evidencia a importância dos GTTs como espaços dialógicos que possibilitam a discussão dos enunciados, trazendo o olhar axiológico dos/as participantes e auxiliando na construção coletiva do entendimento dos conceitos debatidos. Observamos que, ao longo das discussões, os conceitos de diferença e alteridade foram sendo ressignificados e adquirindo novos valores, pois “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua inteiração” (Volóchinov, 2018, p.109).

30 Pesquisador – Vocês acham que a diversidade dentro da comunidade surda é importante?

31 Paul (15 anos) – Quando existe diversidade, as pessoas não falam as mesmas coisas. Agora, se não tem, todos falam as mesmas coisas.

32 Pesquisador – O que é diversidade? Por que é importante?

33 Junior (21 anos) – Eu acho importante. Sou homem e penso igual a homem, gosto de mulher. Mas existem as diferenças: tem bi, gays, lésbicas. Nós precisamos nos amar e não podemos julgar a vida dos outros.

34 Pesquisador – E essas diferenças que você citou conseguem conviver bem na comunidade surda?

35 Paul (15 anos) balança a cabeça negativamente. Pesquisador - Não?

36 Junior (21 anos) – Precisamos amar a todos e respeitar.

37 Pesquisador – Mas o Paul (15 anos) balançou a cabeça, afirmando que não. Você não concorda?

38 Paul (15 anos) - O que?

Nesse momento, Maria Eduarda dá um tapa no seu braço.

39 Paul (15 anos) - O que eu falei? (com expressão de susto).

40 Pesquisador - Podem sinalizar, não precisam ficar com vergonha. Na comunidade surda, as pessoas convivem bem com a diversidade?

41 Paul (15 anos) – Eu acho que sim, mas sociedade é diferente. Depende muito da consciência das pessoas. Tem pessoas que tem preconceitos e outras pessoas não têm preconceito. (GTT1)

Nessa parte do diálogo, é possível notar uma conversa mais espontânea, com participação ativa dos/as estudantes, se aproximando da proposta do GTT 1 de discutir os conceitos de “alteridade” e “diferença”. Apesar de concordarmos com Marx quando diz

que “tudo o que é solido se desmancha no ar”, acreditamos que “tudo o que é enunciado se desmancha nas relações”, trazendo novas posições e visões dos signos enunciados.

Nesse sentido, por mais que o pesquisador tenha a intenção de encontrar enunciações que se encaixem às propostas elaboradas nos encontros, é necessário compreender que, por estarmos sempre disputando o discurso, torna-se difícil prever as discursividades dos/as participantes antes de conhecê-los/as.

Quando questionados sobre a existência de diversidade na comunidade surda, Paul (15 anos) respondeu que “quando existe diversidade, as pessoas não falam as mesmas coisas”, evidenciando como a diversidade também se manifesta nas discursividades. Os enunciados revelam não apenas quem são os/as sujeitos/as e como se encontram posicionados/as, mas também quais vozes estão presentes nos seus discursos. “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 57).

Além disso, os/as surdos/as e aliados/as que fazem parte da comunidade surda são produzidos/as por diversos marcadores identitários, que são negociados de acordo com o tempo e espaço que estão inseridos/as. Dessa forma, é importante romper com o essencialismo e entender as interseccionalidades presentes nestes contextos.

Por conseguinte, a partir das reflexões provocadas pela resposta do estudante, podemos entender que diversidade é discurso que se enuncia de diferentes formas, modos e performances. Ao mesmo tempo em que os/as sujeitos/as se revelam por meio das enunciações, há também um desconhecimento sobre quem realmente são, provocando nas pessoas envolvidas nos processos interativos dialógicos o desejo de revelá-los/as.

Outro aspecto importante a ser discutido é afirmação de Junior (21 anos), quando declara que é homem e pensa igual a homem, e a sinalização de Paul (15 anos), ao destacar que a forma como as pessoas se relaciona com a diferença depende das suas consciências. Esses enunciados corroboram os estudos por Valentin Volóchinov, que afirma que:

Enquanto a consciência permanece na cabeça daquele que pensa como um embrião verbal da expressão, ele é apenas uma parte muito pequena da existência, com um campo de ação reduzido. No entanto, quando ela passa todos os estágios da objetivação social e entra no campo de força da ciência, da arte, da moral, do direito, ela se torna uma força verdadeira, capaz de exercer uma influência inversa nas bases econômicas da vida social (Volóchinov, 2018, p. 212).

Dessa forma, quando esses modos de pensar ou consciências são materializados por meio dos enunciados sociais, produzem discursividades que moldam a realidade, elaborando comportamentos e estabelecendo regras coletivas que impõe aos/às sujeitos/as modelos de vida a serem seguidos e obedecidos. Um desses modelos são as relações produzidas pela cisheteronormatividade, que produzem subjetividades alinhadas a padrões comportamentais baseados no binarismo (homem/mulher). Esse modelo faz com que as pessoas repliquem tais padrões e, muitas vezes, rejeitem outras existências que rompem com essa normatividade cultural e identitário.

Volóchinov (2018, p.212) acrescenta que “a força consciência está na sua encarnação em determinadas organizações sociais e na sua fixação em expressões ideológicas estáveis (ciência, arte e assim por diante)”. Essa perspectiva evidencia, mais uma vez, que os enunciados das pessoas partem de outras vozes elaboradas por diversas esferas ideológicas, produzindo e reproduzindo uma diversidade de gêneros discursivos capazes de serem incorporados nas identidades e subjetividades. Dessa forma, os discursos moldam a forma como as pessoas se percebem e convivem entre si.

Assim, o primeiro GTT chegava ao fim, marcado por estranhamentos, encontros, desencontros e expectativas, sendo construído na relação entre pesquisador e participantes. Vale ressaltar que a maneira como o/as sujeitos/as se autorrepresentam está diretamente relacionada ao olhar que o/a outro/a tem sobre eles/as, uma vez que as relações partem da alteridade e são constituídas por vozes sociais que os/as situam no tempo e espaço, promovendo um movimento discursivo que permite responder à pergunta: “quem sou eu?”.

4.2 GTT 2 - COLONIZAÇÃO, DIÁSPORA AFRICANA E OS PAÍSES LUSÓFONOS

Antes de falar sobre o GTT 2, vale ressaltar que estamos realizando um letramento racial bilíngue direcionado para estudantes surdos/as, que têm a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Neste caso, como discutido em outros momentos desta pesquisa, vivemos em uma sociedade socialmente produzida a partir da audição. Assim, precisamos compreender a necessidade de um recorte histórico mais amplo, que talvez não fosse necessário caso estivéssemos lidando com pessoas ouvintes.

Isto acontece, pois como apontado por Kleiman (1995), as pessoas ouvintes, durante as suas trajetórias formativas, estão envolvidas constantemente em eventos de letramentos. Por essa razão, considerando a privação de informações produzidas em Libras, torna-se necessário um recorte histórico mais abrangente ao abordarmos o letramento racial bilíngue com a comunidade surda. Essa necessidade está relacionada ao audismo/ouvintismo experienciado pelos/as surdos/as durante seus processos formativos, que, em muitas situações, nega-lhes a possibilidade de uma educação bilíngue baseada na pedagogia visual.

Neste sentido, na primeira parte do GTT 2, apresentamos o continente africano, trazendo informações sobre a sua extensão geográfica, número de países, população, grupos linguísticos e principais atividades econômicas. Esse primeiro momento tem como intenção realizar uma disputa discursiva em torno do signo “África”, visto que, em muitas situações, o continente africano é representado de forma estereotipada, reduzindo-o, no imaginário social, à imagem de um continente colonizado e explorado.

Walter Rodney (2022), ao falar sobre a colonização europeia no continente africano, aponta que as sociedades africanas possuíam suas próprias economias e políticas econômicas sobre os seus produtos até a invasão da colonização europeia. A visão da África pré-colonização torna-se importante ser discutido, pois existe um desconhecimento histórico sobre os países africanos antes da invasão europeia. Isto acontece porque existe um esforço por parte da Europa em querer apagar o seu passado colonizador.

Diante disso, decidimos dialogar primeiramente com a África pré-colonização e pós-colonização, destacando suas consequências para a configuração atual do continente africano.

FIGURA 22 - GTT2: ÁFRICA PRÉ-COLONIZAÇÃO E PÓS-COLONIZAÇÃO





FONTE: O autor (2022)

Volóchinov (2018, p. 181) explica que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia”. Essa citação nos permite pensar sobre a necessidade de um letramento racial bilíngue, utilizando a verbovisualidade e a pedagogia visual para agregar novos valores aos signos enunciados sobre o continente africano.

Torna-se necessário entender que, embora compreendamos e respondamos àquilo que nos é comum, isso nem sempre reflete a materialidade das relações. Por isso, o espaço escolar tornar-se uma esfera capaz de produzir novas discursividades sobre enunciados que, ao longo dos anos, se tornaram polifônicos nos discursos sociais.

Com esse objetivo, iniciamos no GTT 2 a discussão sobre o continente africano antes da colonização, para que os/as estudantes tivessem uma outra visão enunciativa sobre sua construção. Além disso, a utilização das imagens durante os encontros dos GTTs baseia-se na compreensão de que esses elementos são recursos pedagógicos discursivos, permitindo que o texto não verbal se comunique com os/as estudantes surdos/as de forma mais visual e direta, provocando reflexões sobre a temática abordada.

A partir da importância dada às especificidades das esferas de produção, circulação e recepção, a concepção de texto também deve ser explicitada. Esse conceito ultrapassa a dimensão verbal, reconhecendo o visual, o verbo-visual, o projeto gráfico, como participantes da constituição de um enunciado concreto, que deve, portanto, ser analisado a partir das especificidades da natureza de seus planos de expressão e da esfera em que circula (Brait, 2009, p. 144).

Observa-se nos slides que o texto verbal é acompanhado pela linguagem não verbal, representada por imagens, estabelecendo uma relação discursiva entre ambos. Além disso, enquanto os slides são utilizados como suporte para auxiliar no processo de letramento racial bilíngue, o pesquisador e os/as estudantes surdos/as produzem enunciados por meio do dialogismo, elaborando novas enunciações e atribuindo valorações aos signos sinalizados nas interações no GTT.

Neste sentido, a todo instante, enunciados são produzidos durante essas interações, e é nesses encontros que novos enunciados e novos gêneros discursivos serão construídos. Esses momentos permitem que tanto o pesquisador quanto os/as estudantes desenvolvam uma nova visão sobre o conteúdo discutido no Grupo de Trabalho Temático.

Diante disso, Bakhtin (2016, p. 29) afirma que “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina na transmissão da palavra do outro”. Mais do que ir a campo com o propósito de transmitir apenas informações aos/as os/as participantes da pesquisa, a ideia de se trabalhar com o letramento racial bilíngue durante os GTTs é fazer com que não apenas o conhecimento do pesquisador seja enunciado, mas também que os movimentos exotópicos realizados pelos/as estudantes tragam novas reflexões, provocando a produção de novos discursos e a construção de uma cena dialógica responsiva.

Sendo assim, ao mobilizarmos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), elaborada por Bakhtin e o Círculo, em nossa pesquisa, temos a noção da importância de considerar os contextos sócio-históricos dos/as estudantes envolvidos/as nos processos de alfabetização e letramento, levando em conta seus enunciados e as suas refrações discursivas em sala de aula. Além disso, por meio das leituras realizadas, percebemos a importância de analisar o tempo e espaço escolar, pensando a escola como um espaço ideológico que produz identidades e subjetividades a partir do dialogismo.

Acontece que, muitas vezes, o campo axiológico é desconsiderado, produzindo um desconhecimento sobre quem são os/as estudantes e de onde partem. Além disso, em algumas situações, as diferentes vozes responsáveis pela produção dos seus enunciados, conforme as suas interações em sala de aula, são ignoradas. Geraldi (2014, p. 29) explica

que “somos diferentemente letrados segundo os diferentes campos de atividade”, razão pela qual é importância analisar o contexto sócio-histórico dos/as estudantes em sala de aula, evitando cair na armadilha do discurso de “igualdade”, que desconsidera os diferentes marcadores identitários que lhes pertencem.

Skliar e Duschatzky (2000) explicam que é comum observar, nos espaços escolares, a prática do “mito da consistência interna”, que, segundo o/a autor/a, considera que todos/as os/as sujeitos/os pertencentes a um mesmo grupo – étnico, sexual, nacional, linguístico, entre outros – possuem as mesmas vivências. Pensar sobre essa questão axiológica permitiu-nos, durante as idas a campo, perceber a importância de respeitar o tempo e o espaço dos/as estudantes envolvidos/as na pesquisa.

Vale lembrar que, durante o período em que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), esses estudantes compartilhavam do mesmo tempo e espaço, trazendo, imbricadas em seus discursos, outras vozes pertencentes aos seus enunciados.

Refletir sobre essa questão possibilitou que pudéssemos entender a comunidade surda presente no AEE, encarando-os/as como pessoas que possuíam experiências discursivas variadas. Cabe dizer que lidar com a estranheza dos/as participantes da pesquisa em relação à minha presença naquele espaço - e vice-e-versa - permitiu pensar em diferentes estratégias para obter as informações necessárias para a elaboração da pesquisa.

Nesse sentido, Amorim (2004, p.14) afirma que as mudanças de estratégia durante as idas a campo servem “para indicar o grau de alteração que a pesquisa e o olhar do pesquisador podem sofrer”. Esse fato pode ser observado no segundo encontro no GTT 2, intitulado “Colonização, diáspora africana e os países lusófonos africanos”, em que essas temáticas foram debatidas a partir de uma apresentação de slides (Figura 23).

FIGURA 23 - GTT 2: COLONIZAÇÃO, DIÁSPORA AFRICANA E OS PAÍSES LUSÓFONOS AFRICANOS



Na ocasião, um dos estudantes e participantes da pesquisa, Junior (21 anos), ao discutirmos sobre a escravização de negros/as africanos/as e a vinda diaspórica forçada para o Brasil, afirmou que uma das justificativas utilizadas pelos colonizadores brancos europeus para sequestrá-los/as foi o tamanho dos seus crânios, reproduzimos esse trecho do diálogo:

42 Junior (21 anos) - Passado, a cabeça das pessoas negras era medida.

43 Pesquisador - Como assim? Mediam, por quê?

44 Junior (21 anos) - Olha, eles usavam fita métrica...- pausa, pensativo – Eu acho, parecido fita... Você entendeu, sabe.

45 Pesquisador - Sim, eu entendi.

46 Junior (21 anos) - Então, eles mediam e examinavam, depois escreviam que pessoas negras tinham cabeças maiores, por isso perigosos.

47 Pesquisador - Como você sabe? Você aprendeu na escola?

Junior: - Sim, aqui na escola. (GTT2)

É possível notar que o estudante já possuía um conhecimento prévio sobre um fato histórico, relacionando-o com a temática da racialização das pessoas negras no mundo e, por estarmos falando sobre escravização e seus estereótipos sobre as pessoas negras escravizadas, relacionou a temática com o movimento político da eugenia. À vista disso, podemos dizer que por mais que Junior (21 anos) não conhecesse a palavra “frenologia” utilizada para se referir ao fenômeno racista histórico citado. É notável, que possuía um conhecimento prévio, sobre este momento histórico mundial e brasileiro, relevando como é importante considerar as discursividades dos/as estudantes na dialogia produzida em sala de aula.

O letramento vai além do ensino do código do escrito, da palavra e de seu significado imediato; o mais importante é a sua aplicabilidade social, evidenciando que as relações são produzidas na materialidade vivida, a qual pode dar valor aos signos discursivos elaborados nas dialocidades.

Amorim (2004, p. 180) explica que “independentemente da vontade do autor, seu texto é um dispositivo que coloca em cena outros contextos de enunciação, que faz ouvir outras vozes além da sua”. Nesse sentido, para que essas outras vozes se manifestem durante os encontros, é necessário que o discurso tenha direcionalidade e faça sentido para quem o recebe.

Por isso, a pedagogia visual e a verbovisualidade possuem um papel importante na produção dos GTTs. Ao serem aplicadas nos encontros, essas abordagens auxiliam visualmente na compreensão dos textos apresentados nos slides. Outro tema discutido durante o GTT 2 foi a formação das comunidades surdas e a educação dos/as surdos/as nos países lusófonos, conforme apresentado na Figura 24.

FIGURA 24 - COMUNIDADE SURDA E EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NOS PAÍSES LUSÓFONOS





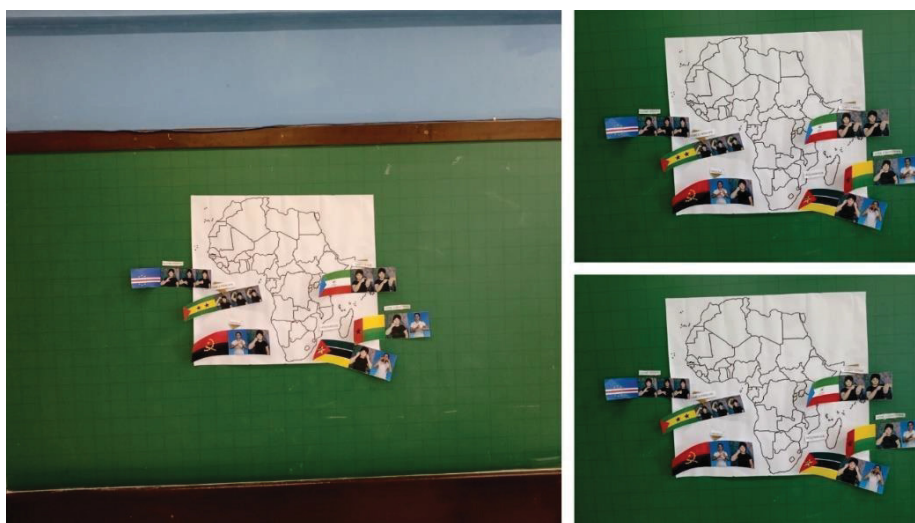
FONTE: O autor (2022)

O objetivo, neste momento, é tornar a cena que está sendo construída no GTT 2 mais dialógica. A intenção do pesquisador era fazer com que os/as estudantes, a partir das discussões produzidas pelas imagens trouxessem para a interação os seus enunciados sobre os conteúdos. Nota-se que, nos primeiros slides de cada país, foram apresentados o seu nome, sua localização geográfica e o seu sinal em Libras. Em seguida, as discussões foram sobre a organização da educação de surdos/as e a estruturação dos movimentos sociais e políticos das comunidades surdas nesses países.

Embora desejássemos trazer todas as falas dos estudantes durante os encontros, a transcrição de todos os enunciados produzidos torna-se inviável. No entanto, reiteramos a importância da verbovisualidade na pedagogia visual utilizadas durante nos encontros com os/as estudantes surdos/as, com o objetivo de auxiliá-los/as nas práticas de letramento racial propostas.

Ao final do encontro, decidimos resgatar alguns tópicos importantes discutidos, solicitando aos/as participantes que localizassem no mapa os países africanos lusófonos. Após o sorteio, cada estudante se dirigiu ao mapa com a imagem do sinal do país e seu nome, colando-os na localização geográfica que acreditava ser a correspondente (Figura 25). Em seguida, o/a estudante apresentava informações sobre a educação de surdos/as e o movimento político da comunidade surda do país sorteado.

FIGURA 25 - LOCALIZANDO OS PAÍSES LUSÓFONOS NO MAPA DA ÁFRICA



FONTE: Arquivos do autor (2022)

Embora a localização de alguns países estivesse incorreta, até mesmo o erro gerou novas discussões entre os/as estudantes, promovendo trocas e dicas entre eles sobre o tema em debate. Esse processo colaborativo dialógico ajudou-os/as a recordar a localização correta, pois “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. (Bakhtin, 2016, p. 58).

5 INTERSECCIONALIDADE E OUVINTORRACIALIZAÇÃO

A interseccionalidade tem se tornado uma importante ferramenta analítica nas pesquisas produzidas no campo dos Estudos Surdos, a partir da movimentação política da comunidade negra surda. É de conhecimento dos/as estudiosos/as que utilizam essa ferramenta nas suas investigações que pensar em uma discussão interseccional requer ter a raça como centralidade. Além disso, implica também reconhecer que esse conceito se funda e se baseia da luta coletiva das mulheres negras por melhorias e equidades políticas.

A pesquisadora estadunidense Patricia Hill Collins (2017) ressalta que não se pode perder a real tradução da interseccionalidade enquanto ferramenta produzida a partir da práxis social. Essa reflexão de Collins (2017) nos provoca a pensar a interseccionalidade, como uma construção coletiva, estruturada a partir dos movimentos sociais. Nesse sentido, concordamos com a autora quando diz que “a interseccionalidade como forma de investigação crítica invoca um amplo sentido de usos de estruturas interseccionais para estudar uma variedade de fenômenos sociais” (Collins; Sirma, 2021, p. 53).

Assim, pesquisas como esta utilizam-se desta ferramenta para compreender como os marcadores sociais da surdez e da raça produzem as pessoas negras surdas, considerando a linguagem como um produto discursivo elaborado nas relações.

Sueli Carneiro (2023) afirma que outro se faz Ser a partir da produção do outro como não Ser. Nessa perspectiva, é relevante refletir sobre as experiências e vivências das pessoas negras surdas, cuja existência social não se baseia apenas no Ser Surdo (Perlin, 2003), mas também em outros marcadores sociais que os/as constituem e os/as produzem enquanto sujeitos/as. Além disso, ao se difundir a ideia do Ser Surdo, em que o/a sujeito/a surdo/a é definido/a apenas pela surdez, nega-se as outras identidades.

Bakhtin (2011, p. 30) diz que “é obvio que pelos olhos desse outro fictício eu não posso ver meu verdadeiro rosto, mas tão somente a minha máscara.”. À vista disso, observa-se a presença de máscaras utilizadas para apagar a identidade das pessoas negras surdas na comunidade surda. Essas máscaras são utilizadas para que esses/as sujeitos/as não se reconheçam como pessoas racializadas e, assim, pensem que compartilham dos mesmos privilégios de pessoas surdas brancas. Frantz Fanon, em seu livro “Pele negra, máscaras brancas”, destaca como o racismo influencia as pessoas negras a incorporarem

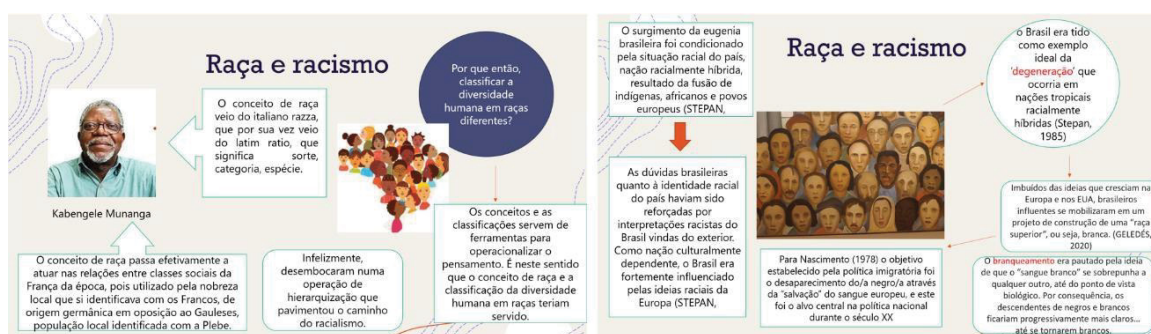
atitudes e modos de vivências brancas em suas vidas, na busca por direitos e ascensão social.

Fanon (2008) diz que “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal”, fazendo com que ele se perceba enquanto pessoa negra a partir do olhar das pessoas brancas. Essa mesma dinâmica racista também acontece na comunidade surda, em que existe uma tentativa em querer estipular o que é Ser Surdo, negando que a Surdidade, enquanto conceito produzido na práxis social, é elaborada a partir de diferentes vivências surdas no mundo.

Essa discussão está relacionada à proposta do GTT 4, intitulado “Raça e Racismo”, e do GTT 5 “Movimento Negro Surdo e o Movimento Negro”. Durante esses encontros, discutimos a formação racial no Brasil e como as pessoas negras surdas e ouvintes vêm se organizando enquanto movimento social na busca por seus direitos civis.

Para o quarto encontro, decidimos iniciar a discussão abordando sobre o conceito de raça, utilizando como base teórica os estudos de Kabengele Munanga, importante antropólogo congolês residente no Brasil, que, desde a década de 1970, vem discutindo as relações raciais no país.

FIGURA 26 - GTT 4 " RAÇA E RACISMO"



FONTE: O autor (2022)

Discutir raça e racismo no Brasil, especialmente em uma escola da região metropolitana de Curitiba – localizada na região Sul do país e onde muitos moradores da capital do estado se orgulham de afirmar que a cidade é a "Europa do Brasil" – constitui um grande desafio. Na Revista *Estudos Avançados*, volume 18, número 50, de 2004, foi publicada uma entrevista realizada na década de 1960 com Octavio Ianni, um dos maiores

estudiosos das relações raciais no Brasil. De acordo com o pensador, ao realizar as suas investigações no estado do Paraná, constatou-se que

[...] a frequência de negros em Curitiba era relativamente pequena (entre 10 e 15% no máximo da população) e meus informantes da cidade afirmavam: “Aqui não há negros” e acrescentavam uma fala fatal: “o nosso negro é o polaco”. Isto é, inconscientemente, eles assimilaram o preconceito que os alemães desenvolveram na Europa contra os poloneses. O negro e o polonês eram colocados na escala mais baixa da discriminação (Ianni, 2004, p. 12).

Além disso, Moraes e Souza (1999), no texto *Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba*, apontam a tentativa de preservar uma tradição inventada na capital do Paraná, com o objetivo de sustentar a imagem de uma cidade branca, habitada apenas por descendentes europeus, fundamentadas em teorias eugenistas e branqueadoras.

Nascimento (2021, p.3), em seu artigo *A racialização do espaço urbano da cidade de Curitiba*, também destaca que a capital paranaense “sempre relegou a um segundo plano a existência e a participação negra na sua formação sociocultural”. O autor acrescenta que Curitiba busca “se projetar como um lugar que não passou por um processo escravagista e que não teve em sua construção a participação da população negra” (*ibid.*, p. 3)

Pensar nessas dinâmicas racistas presentes na capital do estado, e que também se refletem nas cidades metropolitanas, remete-nos a uma conversa com Priscilla, professora surda do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e participante da pesquisa. Enquanto dialogávamos sobre as questões eugênicas no Brasil, ela pediu permissão para compartilhar uma experiência pessoal sobre um antigo namorado.

48 Priscilla - No passado, eu tinha um namorado negro, mas meu avô não gostava da nossa relação. Talvez, racismo? Além de ser negro, ele também era ouvinte! Meu pai, que veio da Europa para o Brasil, acabou impedindo que o namoro continuasse por causa dessa resistência do meu avô. Esse tipo de pensamento era muito comum naquela época. (GTT4)

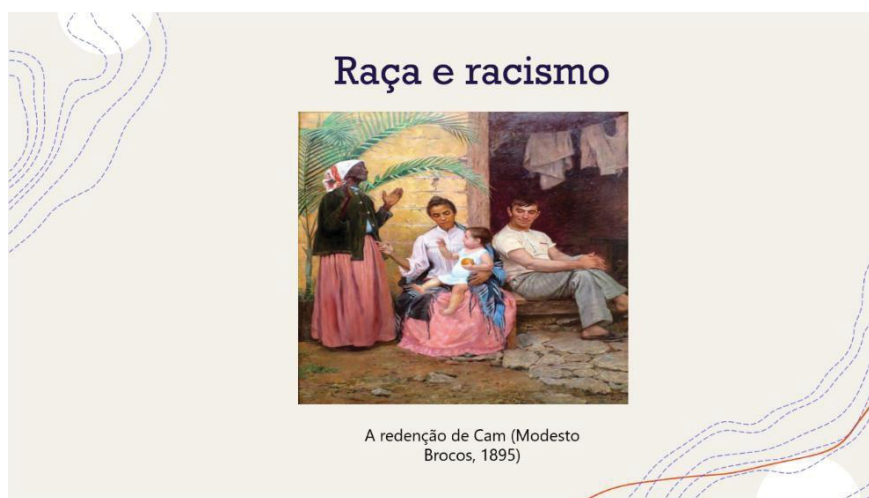
A fala de Priscilla revela o quanto é complexo e, muitas vezes, difícil comprovar casos de racismo no Brasil, mesmo quando o crime é evidente. No início do seu relato, ela menciona que teve um namorado negro, mas que seu avô se opunha à relação. A seguir, ela lança a dúvida sobre a atitude do avô, direcionando ao pesquisador a pergunta: “Talvez, racismo?”. Como apontado por Volóchinov (2018, p. 204), “a palavra é

orientada para o interlocutor", ou seja, ela se dirige a alguém que compartilha da mesma experiência, esperando uma validação de sua percepção. Embora saiba que seu avô manifestou uma atitude racista, Priscilla busca uma validação do pesquisador, que é um homem negro.

No Brasil, o racismo é operado de maneira velada e dissimulada, com a intenção de negar sua existência como crime. Essa dissimulação produzida pelo racismo serve para criar justificativas que minimizam as vivências das pessoas negras. Além de mencionar que seu ex-namorado era negro, Priscilla também destaca que ele era ouvinte. Isso sugere, pela entonação da sua fala, que a oposição do avô e do pai ao relacionamento pode não ter sido motivada apenas pelo fato de o rapaz ser negro, mas também pelo fato de não ser surdo. E termina dizendo, que não pode culpabilizá-los visto que esse era o pensamento da época. Dessa forma, ela tenta retirar deles a culpa de serem considerados racistas, reforçando o pacto da branquitude (Bento, 2022).

Essas questões sobre relacionamentos interracialis no Brasil, principalmente quando se considera o eugenismo no país, no final do século 19 e início do século 20, envolvem discussões sobre o branqueamento da população brasileira e a degeneração nacional, segundo o movimento eugenista da época. Maciel (1999, 132) explica que, segundo os estudos produzidos pela eugenia no Brasil, as relações interracialis “eram fator de degeneração, estando a saída no desaparecimento dos considerados “inferiores” através do branqueamento da população.” Uma das imagens mais marcantes desse período é o quadro *A redenção de Cam*, do pintor espanhol Modesto Brocos, apresentado e discutido no GTT4 (Figura 27), com os/as estudantes surdos/as.

FIGURA 27 - A REDENÇÃO DE CAM



FONTE: O autor (2022)

A representação do quadro “A redenção de Cam”, na Figura 27, traz no seu texto diversos enunciados concretos pertencentes à época. Nesse sentido, ao discutir com os/as estudantes sobre esta obra do espanhol radicado no Brasil, utilizou-se da pedagogia visual e dos enunciados concretos, para se criar uma cena dialógica capaz de sintetizar as discussões sobre raça e racismo no final do século 19 e início do século 20 e as suas consequências para os dias de hoje. Lotierzo (2013) na sua dissertação intitulada *Contornos (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último oitocentos*, aponta que

[...] a tela busca propor um modelo pictórico para o processo branqueador, a partir das construções específicas da corporalidade e caracterização dos personagens – daí, a sua peculiaridade. Nesse sentido, também é importante destacar que o próprio branqueamento constituía naquele momento uma hipótese em aberto, tanto do ponto de vista da ciência, quanto dos debates que ganhavam espaço nas esferas públicas (Lotierzo, 2013, p. 30).

Na cena, à esquerda, observamos uma senhora negra de pele retinta em pé, com as mãos erguidas para os céus em sinal de agradecimento. À sua direita, há uma mulher de pele parda, com uma criança pequena branca no colo, e ao lado delas, um homem branco sentado na entrada da porta, de pernas cruzadas, observando a mãe e a criança. Antes da explicação da cena representada na tela, o pesquisador, pergunta aos estudantes, se eles conheciam Cam.

Neste momento, alguns estudantes demonstraram em suas expressões faciais que não conheciam esse nome, enquanto outros indicavam que o reconheciam de algum lugar,

mas não lembravam onde. Neste momento, o pesquisador, com o objetivo de tornar aquele momento mais dialógico, pergunta se eles conheciam a história de Noé.

49 Paul (15 anos) - Noé, sei! Passado, ele fez arca para os animais e depois veio a chuva.

50 Junior (21 anos) – Calma! - sinalizou Junior, direcionando-se a Paul – Antes de chover, Deus conversou com Noé e disse que iria chover. Não é bem chuva, a palavra não lembro.

Pesquisador – D-I-L-U-V-I-O - datilologia feita pelo pesquisador.

51 Junior (21 anos) - Isso! Choveu muito, as pessoas na terra tinham muitos pecados. Para Noé salvar a sua família, construiu a arca e salvou os animais.

52 Pesquisador – Correto! Mas o mais importante é o nome Cam. Ele filho de Noé. (GTT4).

Após a sinalização final do pesquisador, os/as estudantes ficaram confusos/as, não compreendendo a relação do título do quadro com o nome do filho de Noé. Lotierzo (2013) explica que

Segundo as escrituras, Cam teria exposto a nudez do seu pai, Noé, aos irmãos Sem e Iafet, motivo pelo qual foi castigado pelo patriarca. A maldição recaiu sobre o filho de Cam, Canaã, condenado a torna-se servo dos tios. Da passagem à pintura, inúmeras caminhos interpretativos foram percorridos, por meio de imagens e narrativas que antecedem e acompanham preocupações de um ocidente escravista e pós-abolição. Em meio às especulações sobre diferenças que hoje chamamos de raciais e à construção de justificativas para a escravidão dos africanos pelos europeus, emerge dessas proposições a imagem de Cam transformado em negro e, com ela, inúmeras teorias que procuram auferir as possibilidades de uma transformação oposta, negro e branco (Lotierzo, 2017, p. 59).

O quadro de Modesto Brocos representa Cam sendo perdoado pelo fato de o embranquecimento ter ocorrido na família retratada. Nota-se que este processo, inicia-se pela filha, que tem a pele mais clara que a mãe, até o nascimento do neto que é branco. Não é nossa intenção aprofundar as discussões sobre o quadro *A redenção de Cam*, a partir da tese de Lotierzo (2017), mas demonstrar como os enunciados concretos representados na imagem, refletiam a política de branqueamento que circulava pelo país na época.

A partir da provocação da leitura da imagem, apresentamos o conceito do “mito da democracia racial” aos/as estudantes e suas consequências na vida das pessoas negras brasileiras. Esse debate foi realizado com base em reportagens sobre o racismo sofrido pela população negra em diferentes lugares do Brasil, veiculadas em meios de comunicação televisivo e redes sociais atuais (Figura 28).

FIGURA 28 - O RACISMO NA PRÁTICA NO BRASIL



FONTE: O autor (2022)

Os diferentes casos debatidos, apesar da notoriedade pública, não eram de conhecimento de todos/as os/as estudantes surdos/as. Mesmo os/as que conheciam, não sabiam o conteúdo completo das reportagens, como no caso do menino Miguel e a banana atirada na direção do jogador Richarlison. No caso de Miguel, eles/as não compreendiam os motivos que levaram Sari Corte Real a permitir uma criança de 5 anos entrar sozinha em um elevador, resultando na queda do menino do nono andar do prédio onde sua mãe trabalhava como empregada doméstica. Quanto a Richarlison, não entendiam o sentido de jogar uma banana na direção do jogador.²⁵

Esses casos foram discutidos nos principais veículos de comunicação do país, sendo explicados por estudiosos/as das Relações Étnico-raciais no Brasil e ativistas do Movimento Negro, que afirmaram que todos esses incidentes foram motivados pelo racismo. Mesmo pessoas que desacreditavam de que as motivações desses crimes estavam relacionadas à raça/cor das vítimas, tiveram a oportunidade de receber, por meio desses veículos, um letramento racial. No entanto, a comunidade surda não tinha acesso

²⁵ <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/30/caso-miguel-ato-na-sexta-2-marca-tres-anos-da-morte-da-crianca-que-caiu-de-predio-no-recife>
<https://www.brasildefato.com.br/2023/07/13/rj-10-anos-depois-policiais-condenados-no-caso-amarildo-ainda-atuam-na-corporacao>

direto a essas informações em Libras, sendo necessário contar com a ajuda de algum ouvinte ou legendas para compreender o que estava acontecendo.

A falta de acesso às informações públicas e o desejo de expressar a falta de representatividade de pessoas negras surdas na comunidade surda, especialmente em congressos e encontros nacionais de surdos/as, motivaram a organização política do movimento negro surdo. A pesquisadora negra surda Priscilla Leonnor Alencar Ferreira e Benedito Eugênio (2018) explica que foi durante o 1º Encontro Nacional de Jovens Surdos, realizado em 2008, que os/as jovens negros/as surdos/as perceberam que não tinham as mesmas oportunidades de fala que os/as jovens surdos/as brancos/as/. Assim, esses jovens negros/as se organizaram e criaram o Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS), que é objeto de nossa discussão no GTT5 (Figura 29). Na imagem, observamos a ativista Priscilla Leonor Ferreira, a logo do 1º Encontro Nacional de Jovens Surdos, a foto dos/as jovens negros/as participantes deste encontro, à época, e, por último, a logo do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS). De acordo com Sandro Santos, um dos fundadores do CNISNS

[...] a logo do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos significa: as mãos espalmadas com o dorso do polegar e do indicador encostando-se ao rosto são os/as surdos/as brancos/as e o rosto são os/as negros/as surdos/as, ou seja, a união entre negros/as e brancos/as surdos/as. Por isso é importante compartilharmos os nossos conhecimentos e parar de achar que um sabe mais que outro isto ajudará a todos a evoluírem (Sandro Santos, 2014, tradução nossa).

FIGURA 29 – GTT 5 MOVIMENTO NEGRO SURDO E MOVIMENTO NEGRO

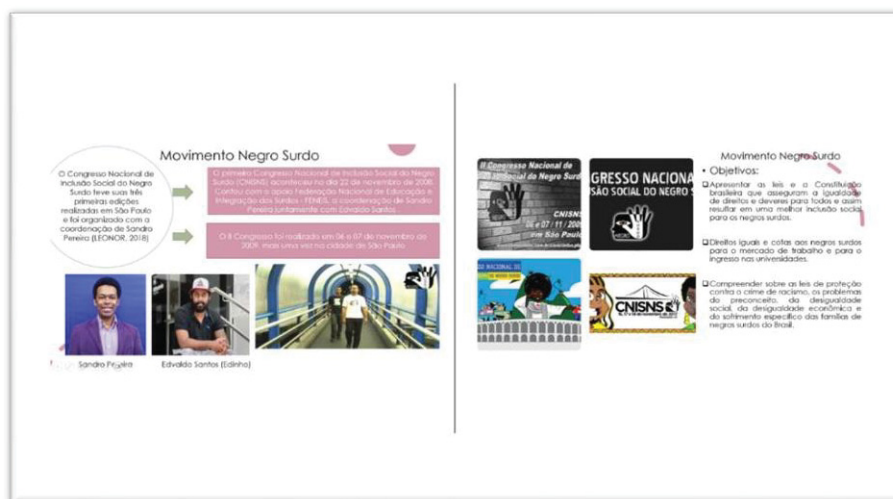


FONTE: O autor (2022)

Na Figura 30, é possível notar outras duas lideranças surdas e fundadores do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS), Sandro Santos e Edinho (Edvaldo Santos). Ferreira (2018) explica que as três primeiras edições do CNISNS foram realizadas em São Paulo. O IV Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS) ocorreu na cidade de Salvador, em 2013. O V CNISNS foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 2015; o VI CNISNS, em Florianópolis, em 2017; e o VII CNISNS foi realizado de forma remota, em 2023. Sobre o CNISNS, Sandro Santos afirma...

Convidei Priscilla Leonor, militante e pesquisadora negra surda, que reside em Salvador, para me ajudar a organizar o I Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos. Durante o congresso, os/as negros/as surdos/as ficaram emocionados com a minha fala, a de Priscilla e a de Edinho Santos. Esse congresso foi fundamental para a autoestima de muitos negros/as surdos/as, que, durante o evento, passaram a se reconhecer como negros/as, assumindo sua identidade racial e se sentindo orgulhosos/as. (Sandro Santos, 2014, tradução nossa)

FIGURA 30 - CONGRESSO NACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL DE NEGROS SURDOS



FONTE: O autor (2022)

Diante deste cenário, produzido pelo Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS), foi necessário mencionar durante o GTT5 a importância do Movimento Negro (MN). Além das conquistas políticas, o MN tem sido uma agência fundamental para a construção positiva da subjetividade e identidade das pessoas negras.

No entanto, ainda existe um distanciamento entre o MN e o movimento negro surdo, principalmente devido à falta de acesso linguístico nas reuniões e discussões do Movimento Negro, não existindo uma presença significativa de pessoas negras surdas nas discussões das pautas sobre a população negra nacional.

Apesar disso, não podemos esquecer da importância do MN para a população negra na ocupação de espaços de poder. Nesse sentido, a discussão no GTT5 seguiu abordando a criação do Movimento Negro brasileiro e sua relevância na conquista de políticas sociais e direitos civis (Figura 31)

FIGURA 31 - MOVIMENTO NEGRO



FONTE: O autor (2022)

Neste momento, dialogamos sobre a imprensa negra, um grande movimento político veículos de práticas sociais de letramento racial da população negra por meio do gênero jornalístico em algumas cidades do país. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012, p.736) “a imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual”. Nas palavras da autora, “os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.” (*ibid.*, 736). Assim como a imprensa negra, a Frente Negra Brasileira (FNB), foi uma agência importante na educação das pessoas negras no Brasil.

Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças,

jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (Gomes, 2012, p. 737).

Outro movimento político e cultural, bastante importante foi o Teatro Experimental Negro (TEN), que “nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira.” (Gomes, 2012, p. 737). Todos esses movimentos sociais impulsionaram e serviram como modelo político para a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), no ano de 1978 (Figura 32).

FIGURA 32 - TEATRO EXPERIMENTAL NEGRO (TEN) E MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU)



FONTE: O autor (2022)

Essas discussões são importantes, pois possibilitam pensar sobre a intersecção entre surdez e raça, destacando as denúncias da comunidade negra surda sobre as opressões e discriminações sofridas por eles/as, causadas pelo racismo e ouvintismo. Tivemos acesso a essas discussões sobre surdez e raça no campo acadêmico brasileiro, a partir da publicação das pesquisas de dois pesquisadores ouvintes, Rita Simone Silveira Furtado (2012), com o trabalho *Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade* e Francisco José Roma Buzzar (2012), com *Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação dos surdos (as) negros (as) em São Luís – MA*. Ambas as pesquisas possuem grande relevância, servindo como base para os trabalhos que os sucederam. No caso de Buzzar (2012), ele foi o primeiro pesquisador a trazer para a

discussão a interseccionalidade como ferramenta analítica para compreender os eixos de discriminação que os/as negros/as surdos/as experienciavam na cidade de São Luís – MA, no campo dos Estudos Surdos no Brasil. A partir disso, produções importantes contribuíram para ampliar o debate, sob várias perspectivas e abordagens, dentre as quais destacamos:

QUADRO 11 - PESQUISAS SOBRE SURDEZ E RAÇA

AUTORIA	TÍTULO	GÊNERO TEXTUAL	ANO DE PUBLICAÇÃO
Sandra Cristina Malzinoti Vedoato	Relações entre surdez, raça, gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná	Tese	2015
Priscila Leonnor Alencar Ferreira	O ensino de Relações Étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica”	Dissertação	2018
Rhaul de Lemos Santos	Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras	Dissertação	2019
Luana Isabel Gonçalves de Lima	Surdez e Negritude: Uma pesquisa sobre a identidade negra no uso da Libras	Dissertação	2021
Nanci Araújo Bento e Sandra Regina Leite de Campos	Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdo	Artigo	2022
Aline Gomes da Silva	Subjetividades negras surdas: rompendo o silêncio na educação de jovens e adultos	Tese	2022

FONTE: O autor (2023)

Os trabalhos produzidos fora do Brasil, que têm circulado e auxiliado o debate nacional sobre intersecção surdez e a raça, são: Reshawna L. Chapple (2018;2021) “*Toward a Theory of Black Deaf Feminism*” e “*Exploring Intersectional Identity in Black Deaf Women: The Complexity of the Lived Experience in College*”; Lissa Danielle Stapleton (2015; 2017) “*When being deaf is centered: d/Deaf women of color’s experiences with racial/ethnic and d/Deaf identities in college*” e “*Narratives of Black*

d/Deaf College Alum: Reflecting on Intersecting Microaggressions in College” e Carolyn Mccaskill (2011; 2020) “*The hidden treasure of black deaf ASL: its history and structure*” e “*Black ASL: The Effects of its Discovery on the Community*”; Ruth Morgan e John Meletse (2017) “*Rainbow: Constructing a gay Deaf black South African identity in a SASL poem*”; Nelson Shawn Schmitt e Irene W Leigh (2014) “*Examining a sample of Black deaf individuals on the Deaf Acculturation Scale*”.

Essas pesquisas servem como arcabouço teórico para o entendimento de como as subjetividades e identidades das pessoas negras surdas são produzidas e enunciadas na comunidade surda e dos movimentos sociais de negros e negras. Trazer para o debate as vivências desses/as sujeitos/as torna-se urgente, pois como explicado por Stapleton (2015, p.571) “as experiências surdas e as suas comunidades foram sendo essencializadas, fixadas ou estereotipadas privilegiando os surdos brancos, e isso deve mudar”. Além disso, esses enunciados produzidos pelas pessoas negras surdas confrontam os movimentos sociais de negros e negras pela falta de participação de ativistas negros/as surdos/as nas decisões políticas para à população negra nacional.

Em seu artigo de 2018, *Por que você não me abraça?*, Megg Rayara Gomes de Oliveira, intelectual negra travesti, critica a invisibilidade de mulheres trans e travestis nos movimentos sociais negros. Ela debate como esses movimentos ignoram as violências e exclusões sofridas pelas travestis e mulheres trans. Oliveira (2018) questiona: “Por que o movimento social de negros e negras não me abraça?”, manifestando a importância da discussão interseccional nesses espaços, além da necessidade de incorporar debates sobre gênero e sexualidade no movimento.

Em situação similar, encontram-se as pessoas negras surdas, que são interpeladas pelo racismo e pelo audismo, além de outras opressões que as interseccionam. Chapple (2018) afirma que existe um desnudamento identitário em algumas pesquisas sobre as mulheres negras surdas, deixando de interseccionar a surdez com a raça, a classe e o gênero, como se esses marcadores não fizessem parte de suas identidades. Stapleton (2015), ao investigar a vida acadêmica de mulheres latinas e negras surdas em uma universidade estadunidense, aponta que algumas dessas estudantes se entendiam como mulheres negras e latinas, mas não se sentiam pertencentes às comunidades negras e latinas. Evidenciando a necessidade das discussões interseccionais que ultrapassem a questão da raça e tragam para o debate outros atravessamentos identitários.

Crenshaw (2002, p. 14) aponta que “uma das dificuldades é que mesmo dentro dos movimentos feministas e anti-racistas, raça e gênero são vistos como problemas mutuamente exclusivos”, como se não fosse necessário discutir esses marcadores sociais em ambos os movimentos. Nesse contexto, a comunidade negra surda vem denunciando há algum tempo o quanto os movimentos sociais, fora da comunidade surda, são ouvintizados e não abrem espaço para os/as seus/as representantes e as suas pautas políticas. Edinho Santos e Negabi (Gabriela Grigolom)²⁶, ambos negros surdos, denunciam em suas poesias sinalizadas a existência do bloqueio de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, afirmando que não basta apenas querer ajudar as pessoas surdas e desejar aprender Libras. Segundo esses dois artistas, é necessário um posicionamento anti-audista por parte das pessoas ouvintes.

Audre Lorde (2020, p. 146), intelectual negra lésbica, denuncia essas relações de poder dentro dos movimentos sociais, alertando que “a recusa de conhecer a diferença torna impossível enxergar os diversos problemas e armadilhas que encaramos”. Tornando necessário trazer para os movimentos as discussões sobre audismo/ouvintismo.

Nesse sentido, torna-se importante utilizar a interseccionalidade como ferramenta analítica para o entendimento de como os “eixos de poder” (Crenshaw, 2002) posicionam e localizam os/as sujeitos negro/as surdos/as. A interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, é produzida na práxis a partir dos movimentos sociais. Por isso, é importante não perder a essência desta ferramenta, trazendo-a para as discussões políticas dos coletivos, com a intenção de permitir que as outras identidades presentes nesses espaços sejam respeitadas e tenham o direito de ser representadas.

Vale ressaltar a existência de uma multiplicidade de sentidos sobre este conceito, de acordo com a necessidade de cada pesquisadora/or. Para Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), a interseccionalidade é um conceito; Carla Akotirene (2019) compreende a interseccionalidade como um “instrumento teórico-metodológico” (p. 19); Kimberlé Crenshaw (2002) afirma que “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da inteiração entre dois ou mais eixos da subordinação” (p. 177); e, para Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a

²⁶ Ler o artigo “Negros/as surdos/as: reflexões sobre interseccionalidades e resistências” <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/25728>

interseccionalidade funciona como uma ferramenta analítica, investigando as relações de poder. Embora existam outras conceitualizações da interseccionalidade, trazemos as mais utilizadas para exemplificar como essa categoria pode adquirir diferentes significados, dependendo da esfera ideológica da qual parte a/o pesquisadora/or.

Para a nossa pesquisa, optamos por utilizar a interseccionalidade como ferramenta analítica, em consonância com o que Collins e Bilge (2021) afirmam ao explicar que “embora todas as pessoas que utilizam as estruturas interseccionais pareçam estar sob um grande guarda-chuva, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende a uma gama de problemas sociais” (Collins; Bilge, 2021, p. 18).

Pensado nesses processos de discriminação e exclusão que os/as sujeitos/as negros/as surdos/as experienciam e vivenciam diariamente, e com o intuito de criar um conceito que auxilie nos estudos interseccionais sobre raça e surdez, propomos o conceito de **ouvintorracialização**. Como discutido em outros momentos da pesquisa, a busca pela cura da surdez, produzida pelas discursividades clínicas, levou pessoas surdas a passarem por diferentes procedimentos de correção e reabilitação, sendo moldadas por uma perspectiva ouvintocentrada. Fernandes (2022, p. 35), ao cunhar o conceito de ouvintização, explica a existência da “naturalização da norma ouvinte, dos processos e estratégias sociais que legitimam os privilégios da pessoa ouvinte e sua cultura oral-auditiva, evidenciando como a corporificação de cada identidade molda coletivamente o indivíduo”

Nesse sentido, a **ouvintorracialização**, produzida no cruzamento dos eixos de poder da racialização e ouvintização, mostra que pessoas negras também são surdas, assim como pessoas surdas também são negras. Esses cruzamentos identitários auxiliam a pensar nas opressões sofridas pelas pessoas negras surdas, além de denunciar os privilégios produzidos pela branquitude.

Nesse sentido, podemos dizer que ouvintorracialização é um conceito fundamentado na interseccionalidade, ferramenta analítica que auxilia a entender que pessoas surdas são racializadas por serem negras e passam por diferentes momentos de discriminação, causada pelo racismo e pelo audismo.

5.1 UM PASSEIO NOS MUSEUS DA SURDEZ: representatividades e resistências negras surdas

Para dar início a esta seção, rememoramos a metáfora dos museus da surdez, na qual Ladd (2013) reflete sobre a necessidade de estarmos atento à produção de enunciados sobre pessoas surdas e a surdez. Esses enunciados são significados não apenas por meio dos discursos, mas também pela organização dos espaços e de seus artefatos.

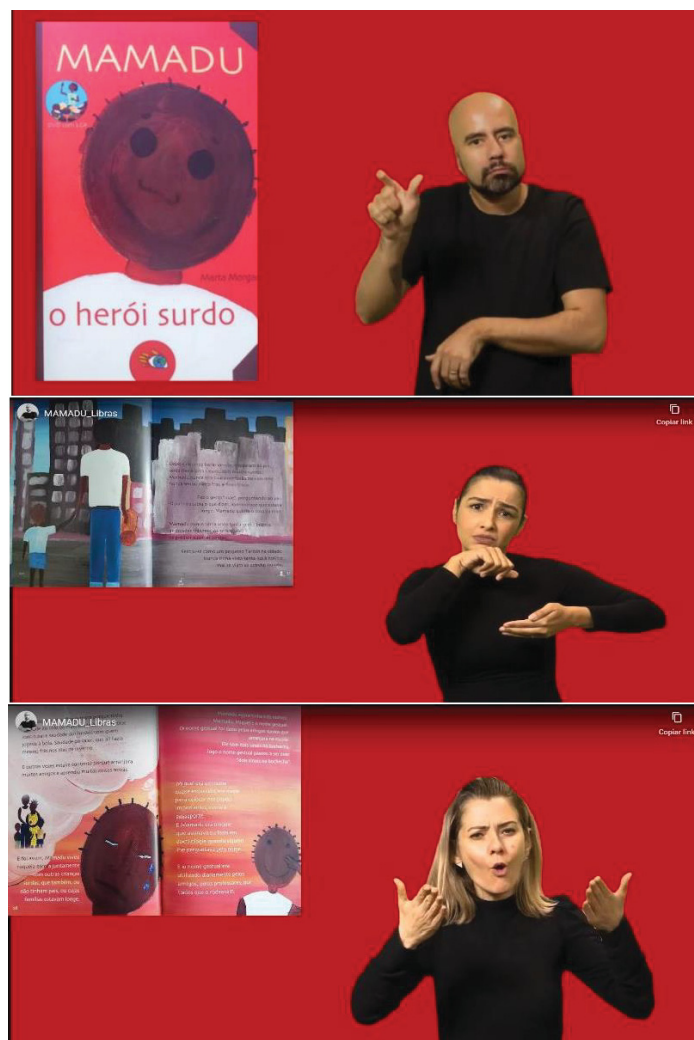
As discussões promovidas por Ladd (2013) nos ajudam a pensar que, para elaborar uma pesquisa sobre educação de surdos/as, é necessário antes conhecer sua história e como esses/as sujeitos/as resistiram e ocuparam os espaços ouvinentes ao longo dos anos. E assim, como Ladd, precisamos encontrar a porta da seção “Cultura surda” para aprender mais sobre os artefatos produzidos por essa comunidade.

Buscamos realizar um trabalho fundamentado no dialogismo e na exotopia, reconhecendo que o olhar do/a outro/a constrói uma representação sobre nós. Isso significa compreender que a existência do/a outro/a, enquanto sujeito/a social e político/a, produz sentidos sobre o eu. Realizar um movimento exotópico implica enxergar a nós mesmos a partir do olhar e do discurso do/a outro/a, que enuncia verdades sobre nossa existência.

Assim será no contexto da investigação: a cena dialógica se efetivará na medida em que haja descentramentos e reconhecimentos de si, a partir do olhar e da interação sobre como o outro me percebe. Este fator do olhar do outro/a sobre nós, e a forma como ele/as nos observa e descreve, é muito discutido por Bakhtin e o Círculo, principalmente na área da literatura, em que a autoria e a alteridade do/a autor/a e dos/as personagens são realizadas durante os processos dialógicos.

No terceiro encontro com os/as participantes da pesquisa, no GTT3, discutimos sobre a representatividade negra surda na literatura infantojuvenil. Para fomentar o diálogo, trouxemos para o debate o livro *Mamadu: o herói surdo*, escrito pela autora surda portuguesa Marta Morgado. O livro foi traduzido para a Libras por três tradutores/as surdos/as: as mulheres surdas Fernanda Brito e Giovanna Oliveira, e um homem surdo Jefferson de Jesus, em atividade final da disciplina Estudos Surdos na Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. O trabalho foi utilizado com os/as estudantes surdos/as no GTT3 e organizado em videoregistro verbo-visual: texto escrito ilustrado do livro original e sinalização em Libras (Figura 33).

FIGURA 33 - A REPRESENTATIVIDADE NEGRA SURDA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL



FONTE: Jesus, Brito, Oliveira (2022)

A autora do livro, Marta Morgado, é uma mulher surda, branca e portuguesa, que escreveu uma história infantojuvenil biográfica sobre Mamadu, o protagonista da narrativa. Ele foi colega de escola de Marta em uma instituição para surdos/as em Portugal, uma vez que, na Guiné-Bissau - país africano colonizado pelos portugueses no século XV e que conquistou sua independência em 1973 - não havia educação formal para surdos/as na época.

Analisando o título, ao escolher o nome *Mamadú: o herói surdo*, a autora revela, que em algum momento da história, Mamadu realizará algum feito que o colocará na posição de destaque. Além disso, observamos na capa e na contracapa que o vermelho é a cor predominante, ocupando grande parte da

superfície. Essa escolha pode estar relacionada ao significado histórico da cor vermelha, associado à coragem e à energia.

Na bandeira da Guiné-Bissau, o vermelho simboliza a luta. Nas páginas seguintes, a autora fala sobre o “descobrimento da Guiné-Bissau” pelos portugueses, afirmando ser uma terra maravilhosa. Em seguida, ela diz que, apesar do crioulo ser a língua oficial do país antes do “descobrimento”, os portugueses, ao chegarem à Guiné-Bissau, deixaram para os guineenses a língua portuguesa, utilizada nas escolas e nos órgãos públicos.

Nessas primeiras páginas, presenciamos o posicionamento axiológico da autora, que busca criar a imagem de Portugal como um país que chegou à Guiné-Bissau para salvar os/as seus habitantes, dando-lhes uma língua. Além disso, transparece o seu eurocentrismo ao dizer que os portugueses “descobriram” a Guiné-Bissau, sendo que o país já era habitado, demonstrando assim, sua visão sobre a invasão portuguesa no continente africano. Faraco (2020) ao explicar a posição do autor, diz que é “uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.”

Essa leitura inicial de Mamadu prova o quanto a autoria não é neutra e que a autora carrega consigo os seus valores, produzidos a partir das esferas ideológicas das quais faz parte. Em seguida, é narrado o cotidiano de Mamadu e o seu relacionamento com família. Em um dos trechos do livro, exibido na Figura 34, o narrador nos diz: 'Mamadu era pobre, mas era feliz'.

FIGURA 34 – MAMADU E A SUA FAMÍLIA



FONTE: Jesus; Brito; Oliveira (2022)

Analizando os enunciados não-verbais expostos na Figura 34, percebemos uma estereotipia da Guiné-Bissau, como uma aldeia situada no meio de uma savana, sem áreas urbanas pavimentadas. Assim como Mamadu, notamos que os/as personagens são caricatos/as; em certos momentos do livro, seus rostos são borrados, seus olhos esbugalhados e estão sempre sorrindo, como se estivessem felizes por passarem por situações de privação. Além disso, Mamadu e seus irmãos tomam banho em uma bacia, reforçando mais uma vez a imagem dos países do continente africano como lugares sem recursos econômicos, como se a miséria fosse a única realidade.

A narradora comenta que não se sabia o motivo da surdez de Mamadu e que, na aldeia onde morava, existiam outros/as surdos/as, mas que eles 'não possuíam sorte', pois não tinham escola e nem trabalho. E que isso acontecia porque as pessoas surdas daquele país não possuíam os mesmos direitos que os demais cidadãos. Pensando nisso e temendo o futuro do seu filho, os pais de Mamadu vão até os governantes solicitar ajuda para enviá-lo a Portugal para estudar. Neste momento do GTT 3, vale a pena transcrever uma breve da fala dos/as participantes.

53 Pesquisador: Na Guiné-Bissau não tinha escola para surdos/as? Veja, o livro Mamadu foi publicado no ano de 2006.

54 Priscilla: Eu lembro da discussão passada (GTT2²⁷). Nesse período, já existiam escola de surdos. Mas (pausa para lembrar o sinal), Marta Morgado não pesquisou para escrever o livro?

55 Junior (21 anos): Eu acho que a história do livro é um mito.

56 Pesquisador: Por que você acha que é mito?

57 Junior (21 anos): Porque o livro diz que não tem escola para surdos. Eu acho que isso é preconceito contra os surdos da Guiné-Bissau. Por isso, acho que é um mito. (GTT 3)

No artigo *Guiné-Bissau: o nascimento da língua gestual* (2013), as autoras Mariana Martins e Marta Morgado (autora de Mamadu) explicam que os primeiros registros de uma tentativa de organizar a educação de surdos/as na Guiné-Bissau datam de 2003, quando a comunidade surda começou a solicitar ajuda à escola de cegos para que pudessem ter acesso à educação. Dois anos depois, em 2005, “a escola de cegos percebeu que não tinha condições para ensinar surdos e pediu ajuda à Associação Portuguesa de Surdos (APS) que, por também não ter capacidade de apoio, ofereceu alguns materiais em LGP.” (Martins e Morgado, 2013, p. 67).

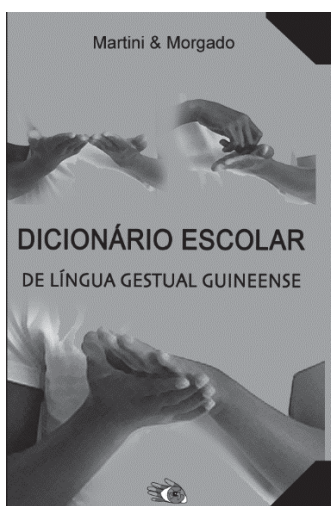
Em seguida, Marina Martini e Marta Morgado foram envidas à Guiné-Bissau para auxiliar na organização da educação de surdos/as locais. Ao chegarem ao país constataram a existência de uma língua de sinais, sem influência da língua gestual portuguesa, criando, desta forma o dicionário escolar de língua gestual guineense (Figura 35). E, em 2006, após uma grande mobilização política dos/as surdos/as guineenses, cria-se a primeira escola para surdos/as da Guiné-Bissau.

²⁷ GTT2 “Colonização, diáspora e países lusófonos africanos”

Embora o livro *Mamadu* tenha sido pensado a partir das experiências de um negro surdo guineense que estudou com Marta Morgado, autora do livro, em Portugal, antes da criação das escolas de surdos/as no país, notamos o olhar eurocêntrico e embranquecido na escrita da autora, que coloca Portugal em um lugar como se tivesse "salvado" Mamadu, dando-lhe a oportunidade de uma educação e o tornando um sujeito social. Por isso, percebemos, na fala de Priscilla e Junior, uma indignação, pois, embora Mamadu tenha nascido em uma época sem escolas bilíngues para surdos/as, deveria ter havido cuidado em não querer colocar os/as surdos/as guineenses como se não possuísem letramento e conhecimento de mundo.

Assim, é importante que essa literatura, direcionada a crianças e jovens surdos/as, seja lida e analisada junto aos/as estudantes surdos/as nas escolas bilíngues, de forma crítica, trazendo as problemáticas envolvidas na história, evitando reforçar o racismo presente durante a sua narrativa. Isso é importante, pois rompe com os estereótipos sobre as pessoas africanas, além de revalorizar de maneira positiva os enunciados não verbais produzidos por figuras e imagens presentes na literatura. Além disso, ao criarem um dicionário de língua de sinais guineense, as duas pesquisadoras poderiam ter acrescentado à organização do dicionário de língua gestual guineense o devido crédito aos/as surdos/as locais, uma vez que os sinais foram desenvolvidos por eles/as.

FIGURA 35 - DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA GESTUAL GUINEENSE



FONTE: Martini e Morgado (2008)

Neste sentido, a partir das reflexões causadas pelo livro *Mamadu: o herói surdo*, cabe ressaltar que a relação que precisa ser estabelecida entre pesquisador/a e participante é de sujeito/sujeito, e não sujeito/objeto. Precisamos encarar os/as participantes da pesquisa como possuidores/as de “uma voz

reveladora, capaz de construir um conhecimento sobre sua realidade que os torne coparticipantes do processo de pesquisa” (Freitas, 2007, p. 29).

Por outro lado, não basta apenas deixar que o/a outro/a fale. O processo alteritário estabelecido na relação precisa permitir que o/a pesquisador/a se coloque fora da cena dialógica, para que assim possa realizar a análise discursiva através dos enunciados produzidos na interação. Dessa forma, “pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica, conseguindo se transportar da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão” (Freitas, 2007, p. 36). É na relação dialógica que o objeto da pesquisa vai surgir, e será nesse momento que caberá ao/a pesquisador/a perceber os enunciados que estão sendo ditos e não ditos.

Quando se tem a participação de outros/as sujeitos/as na construção da pesquisa, evidencia-se, naquele momento a produção do dialogismo, em que o discurso refratado pelos/as participantes, irá contribuir na elaboração do trabalho. Neste momento, os discursos que são produzidos e refratados serão estudados e analisados pelo/a pesquisador/a, lembrando-se sempre que as refrações “são construídas na dinâmica histórica e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (Faraco, 2009, p. 51). É nas refrações que a relação entre pesquisador/a e os/as participantes será estabelecida, permitindo uma compreensão dos enunciados produzidos.

GTT 6: RESISTÊNCIA E O TORNAR-SE NEGRO/A SURDO/A

bell hooks (2019, p. 127) diz que "mulheres negras, particularmente aquelas que escolheram ser sujeitas radicais, podem se mover em direção à transformação social que irá abarcar a diversidade de nossas experiências e diversidades." A partir da reflexão proposta por hooks (2019), iniciamos a apresentação do nosso sexto e último encontro, o GTT 6, intitulado “Resistência e o tornar-se negro/a surdo/a”. O objetivo deste GTT foi promover um diálogo, mediado pela presença de um/a ativista negro/a surdo/a, sobre as pautas da população negra surda, destacando aspectos que valorizam a identidade e a cultura dessa comunidade. Para isso, escolhemos uma das principais lideranças negras surdas da região, Gabriela Grigolom, mais conhecida como Negabi.

Negabi é uma mulher negra surda, nascida em Curitiba e mãe solo de duas crianças ouvintes. Além disso, é uma ativista da comunidade surda, lutando por mais representatividade negra nos espaços surdos e exigindo uma maior discussão interseccional. Por meio de suas poesias sinalizadas e

participações em Slams, Negabi denuncia as opressões das estruturas audistas, racistas e machistas que as mulheres negras surdas enfrentam, e que dificultam sua ocupação nos espaços de poder.

Ao chegar à Sala de Recursos Multifuncional (SRM), onde funciona o Atendimento Educacional Especializado, Negabi, mesmo sendo surda, foi recebida com certa ‘estranheza’ pelos/as estudantes surdos/as, algo comum, quando um outro/a sujeito/a que não faz parte de um determinado tempo e espaço é inserido/a nele (Amorim, 2004).

Apesar de, no encontro anterior, ter sido anunciada a presença da ativista no GTT 6, esse primeiro contato com o “desconhecido/a” gerou estranhamento por parte dos/as estudantes. Até porque, como discutido em outros momentos desta pesquisa, em uma relação dialógica, estamos a todo momento produzindo enunciados que são respondidos de forma responsiva pelos/as outros/as. É importante lembrar que o não-dito também é uma forma de enunciação, revelando o comportamento do receptor diante do seu emissor.

Enquanto os equipamentos estavam sendo montados, Negabi interagiu com os/as estudantes com o objetivo de criar um ambiente mais responsivo e dialógico. Essa postura reflete o que Amorim (2004) afirma sobre o/a pesquisador/a, que, ao mesmo tempo em que é acolhido/a, também exerce o papel de acolher. No caso de Negabi, por mais que não fosse a pesquisadora da pesquisa, estava ocupando naquele momento, este lugar, visto que iria conduzir o GTT junto com o/a pesquisador/a.

Negabi iniciou o encontro com uma apresentação pessoal, sinalizando ser atriz, diretora e slammer. Em seguida, a primeira discussão do GTT foi sobre o Slam, um movimento que teve início nos Estados Unidos e, com o tempo, se espalhou pelo mundo. Inicialmente, o Slam era apenas oralizado, com a participação de ouvintes, mas, gradualmente, surdos/as começaram a participar, criando seus próprios Slams. Segundo Neves (2017), Marc Kelly Smith, um operário apaixonado por poesias, foi o criador do Slam. A autora explica que “slam” é uma onomatopeia da língua inglesa, que remete ao som de portas e janelas se fechando. Esse encontro entre poetas foi ganhando mais adeptos/as, até se tornar um evento em que pessoas pertencentes a grupos historicamente subalternizados começaram a ocupar esses espaços, denunciando e trazendo suas vivências para as poesias faladas e sinalizadas.

No caso das pessoas surdas na cidade de Curitiba, Negabi explica que, após sua participação no Slam Contrataque, decidiu, junto à comunidade surda local, organizar um slam surdo, intitulado **Slam Resistência Surda**. De acordo com Santos, Grigolom e Medeiros (2020, p. 39), o Slam Resistência

Surda "é uma forma de ocupar e mostrar que os grupos oprimidos e os poetas subalternos também fazem parte daquele espaço da cidade."

FIGURA 36 - O QUE É SLAM?



FONTE: O autor (2022)

Nesse sentido, Lorde (2020) afirma que a poesia não é um luxo. Para essa ativista, existe, dentro das mulheres negras, um lugar sombrio e oculto onde estão escondidos a criatividade, o poder, as emoções e os sentimentos. Por isso, Lorde (2020, p. 46) nos diz que, quando “falo aqui da poesia como destilação reveladora de experiência, não do estéril jogo de palavras que, tão frequentemente e de modo distorcido, os patriarcas brancos chamam de poesia – a fim de disfarçar um desejo desesperado de imaginação e sem discernimento.” Essa forma de perceber a poesia é a mesma que Negabi adota. Durante sua interação com os/as participantes, ela explicou que, em suas poesias, costuma abordar as opressões que as mulheres negras surdas vivenciam durante suas jornadas. De acordo com a ativista, trazer suas dores em forma de poema é uma forma de transgredir e denunciar os privilégios, principalmente das pessoas brancas ouvintes.

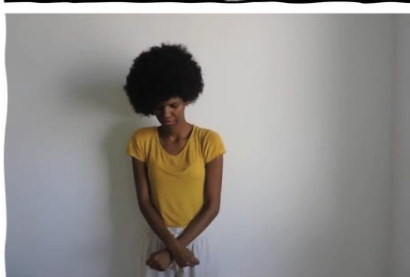
Enquanto Negabi dialogava com os/as estudantes, era possível notar alguns participantes conversando entre si sobre a vontade de participar do Slam. Esse desejo de fazer parte do evento está relacionado à intenção de expressar, por meio das poesias, seus anseios e necessidades, denunciando as opressões que vivenciam. Kilomba (2019, p. 68) nos diz que “a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade.” À vista disso, Negabi tem promovido esse movimento, pois, mesmo com a existência do Slam Resistência Surda em Curitiba, no qual alguns surdos/as têm participado para fazer suas denúncias, esse grupo linguístico ainda permanece à margem em muitas situações, mas resiste a esses ataques.

Por essa razão, ao observar especialmente o movimento cultural hip hop, a ativista e professora negra Ana Lúcia Silva Souza cunhou o conceito de **letramento de reexistência**. De acordo com a ativista, o letramento de reexistência “é uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa” (2009, p. 33). Podemos aplicar esse mesmo conceito aos enunciados produzidos por Negabi e às reações não verbais dos/as estudantes, que, mesmo não participando de forma tão dialogada neste GTT, eram responsivos/as nos seus gestos e expressões faciais, revelando estarem maravilhados/as com todas as informações trazidas pela ativista.

Como explicado por Souza (2009), querer transformar e modificar o espaço que por anos se fez hegemônico, contrariando as regras estabelecidas e rompendo com os discursos e práticas hegemônicas, faz parte do letramento de reexistência. E o que Negabi faz, junto com outros/as negros/as surdos/as, é disputar os discursos, buscando revalorizar e ressignificar os signos produzidos por essa hegemonia. Em seguida, junto com o pesquisador, foram apresentados outros artivistas negros/as surdos/as participantes do Slam do Corpo, organizado pela comunidade surda na cidade de São Paulo. Foram apresentados, Edinho Santos, arte-educador, já conhecido pelos estudantes no GTT5, em que foi discutido o movimento negro surdo, Léo Castilho, também arte-educador e a professora Priscilla Leonnor.

FIGURA 37 - ARTIVISTAS NEGROS/AS SURDOS/AS

JCIA NEGRA SURDA - PRISCILA LEONNO



O MEU NOME - LÉO CASTILHO



NEGRO SURDO - EDINHO SANTOS

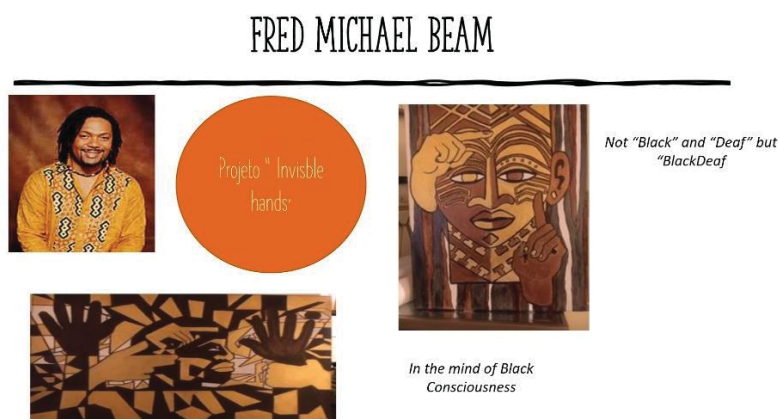


FONTE: O autor (2022)

Os/as estudantes puderam assistir aos poemas, *Resistência Negra Surda* de Priscilla Leonnor, *O meu nome* de Léo Castilho e *Negro Surdo* de Edinho Santos. Todas essas poesias abordam temáticas raciais, denunciando as opressões e discriminações vividas pelas pessoas negras surdas, realizando uma discussão interseccional que traz à tona os marcadores da surdez, gênero, raça e classe, expondo o quanto esses eixos de opressão, ao se cruzarem, colocam essas pessoas em situações ainda mais

vulneráveis. Em seguida, foram discutidas algumas artes produzidas por artistas negros/as surdos/as estadunidenses que denunciam o racismo experienciado por eles/a, interseccionado com o audismo, provocando o movimento da **ouvintorracialização**.

FIGURA 38 - FRED MICHAEL BEAM



FONTE: Beam (2024)²⁸

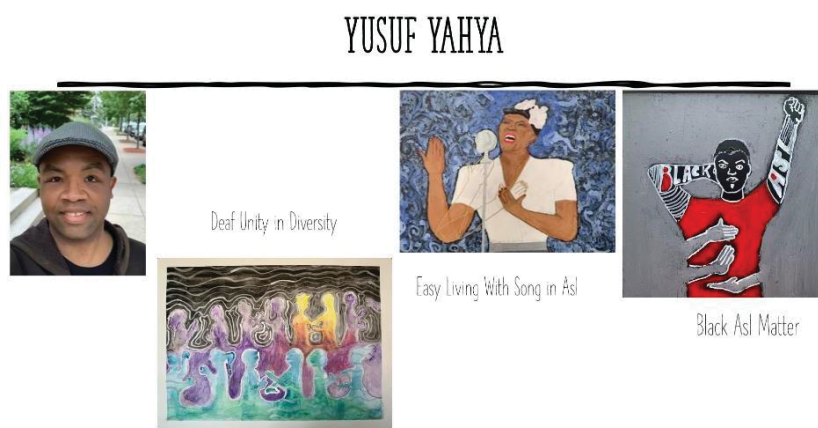
Um desses artistas negro surdo estadunidense é Fred Michael Beam, que, de acordo com Santos, Fernandes e Silva (2023), é.

[...] organizador do evento *Black Deaf Expo*, destinado à exposição de trabalhos de empreendedores/as, artistas, cineastas e líderes comunitários/as negros/as surdos/as. Além disso, Fred é criador da *Invisible Hands*, fundação que critica a sociedade audiocentrista, conscientizando as pessoas sobre a produção cultural e artística surda (SANTOS:FERNANDES; SILVA, 2023, p. 133).

Além de Fred Michael Beam, foi apresentado aos estudantes o artista negro surdo Ysuf Yahya. Filho de artistas, sendo seu pai pianista e sua mãe cantora de jazz, Ysuf, de acordo com o Deaf Art, é dançarino profissional e integrante de um grupo de dança. Também é artista visual autodidata, tendo como uma de suas inspirações a artista surda Nancy Rourke.

²⁸ <https://deaf-art.org/profiles/fred-beam/>

FIGURA 39 - YSUF YAHYA

FONTE: Yahya (2024)²⁹

Dessa forma, diante da apresentação dos poemas e das obras de arte produzidas por artistas negros/as surdos/as, foi sugerida a realização de um pequeno Slam entre os/as estudantes. No primeiro momento, os/as estudantes ficaram envergonhados/as para participar. Para incentivar a participação deles/as, Negabi realizou uma poesia sinalizada e, em seguida, um dos estudantes se voluntariou para participar: Junior (21 anos).

FIGURA 40 – POESIAS SINLIZADAS JUNIOR E DAVI



FONTE: O autor (2022)

A seguir, transcrevemos a poesia sinalizada realizada por Junior (21 anos).

²⁹ <https://deaf-art.org/profiles/yusuf-yahya/>

Eu surdo, 21 anos
 Precisa lutar
 Ouvintes, surdos diferença não tem
 União importante
 Racismo parar
 Negro branco igual
 Eu sonho vontade
 Futuro pessoas todas iguais
 Respeito principal
 (Junior, 21 anos)

Notamos, a partir da sinalização de Junior (21 anos), a presença de muitos enunciados de Negabi, o que evidencia como os discursos são refletidos e refratados, baseando-se nas vozes que compõem as enunciações. Volóchinov (2018, p. 206) afirma que "a palavra como signo é tomada de empréstimo", o que demonstra que estamos sempre reproduzindo os enunciados produzidos por outros, ora refletindo, ora refratando. Isso evidencia o quanto somos sujeitos/as dialógicos/as, produzidos/as também pela discursividade.

Além disso, observamos na poesia sinalizada de Junior (21 anos) uma vontade de que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades, bem como uma iniciativa de apoio mútuo entre elas. Esses enunciados estão em sintonia com os discursos produzidos durante o GTT 6 pelos ativistas negros/as surdos/as e por Negabi, que possuem a consciência da necessidade de provocar nas pessoas uma reflexão antirracista, com o objetivo de garantir direitos civis e políticos equitativos para todos/as.

Isso demonstra como o campo das artes produz diversos gêneros que podem ser utilizados como ferramentas contra os mecanismos de opressão, promovendo uma consciência antirracista. A sinalização de Junior (21 anos) nos permite refletir que pessoas brancas podem e devem, sim, assumir o papel de aliadas, reconhecendo seus privilégios e trazendo para o debate as questões raciais.

Além disso, comprova a importância das discussões raciais a partir das produções de negros/as surdos/as, que, por meio de seus discursos, denunciam os sistemas de opressão que enfrentam, como a ouvintorracialização. Isso evidencia a necessidade de pensar em uma educação bilíngue antirracista, a partir da produção de videolibras que abordem a temática racial, continuando a promover o letramento racial bilíngue na comunidade surda.

Esses encontros, ao longo desses dois meses, transformaram a estranheza entre pesquisador/a e participantes em um cenário dialógico, permitindo a produção de enunciados e enunciações que contribuíram para que a pesquisa fosse realizada de forma crítica e científica, compreendendo a

importância da alteridade do/a outro/a. Assim, podemos produzir pesquisas acadêmicas sem esquecer que não estamos interagindo com objetos, mas com sujeitos dialógicos.

FIGURA 41 - ENCERRAMENTO DOS GTTs



FONTE: O autor (2022)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar pesquisas no campo das Ciências Humanas exige estratégias importantes e conhecimentos teóricos e científicos para compreender as ações e relações produzidas no espaço da investigação. Inserir-se em um tempo e espaço que não lhe pertencem exige um movimento responsivo necessário, que faça com que o/a pesquisador/a se posicione fora das relações interativas elaboradas durante o período em que os dados estão sendo produzidos. Esse movimento de se aproximar dos/as sujeitos/as da pesquisa pode ser comparado a uma viagem ao “país do outro” (AMORIM, 2004, p. 23). Ir em direção a um território (des)conhecido é um desafio e torna-se um mistério, principalmente quando nos posicionamos em um espaço que não é nosso. Essa ida a esse “país estrangeiro” exige muitas estratégias para criar um laço interativo, que possibilite que o/a pesquisador/a e os participantes se relacionem, produzindo cenários dialógicos em conjunto que permitam uma análise científica correta dos dados levantados.

A ideia do/a pesquisador/a ser um “estrangeiro/a” no “país do outro” nos remete a algumas discussões no campo dos Estudos Surdos, que comparam a comunidade surda a “estrangeiros/as” em seu próprio país. Essa discussão surge porque os/as surdos/as estão inseridos em uma sociedade ouvintizada, em que a língua de sinais, em relação às línguas orais, possui menos prestígio. Pensando na pesquisa a partir dessas discussões, quem se torna estrangeiro/a nessa situação sou eu, pesquisador/a, que estou indo ao encontro de um lugar desconhecido, que não ocupo, mas que, ao ser inserido nele, passo a produzir junto com os/as participantes da pesquisa um outro tempo e espaço com a minha presença.

Como explica Amorim (2004, p. 26), “a atividade de pesquisa torna-se uma espécie de exílio deliberado, onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo”. Ao chegar ao campo de investigação, o pesquisador entra em um espaço que não lhe pertence, mas que, ao mesmo tempo, se torna um lugar que precisa ser ocupado de forma ética, no sentido de compreender que o ato a ser realizado naquele momento exige mobilizar várias ações que possibilitem se envolver de maneira alteritária com a cena dialógica e com os/as participantes da pesquisa. Apesar da iniciativa do pesquisador em criar um ambiente que permita que o tempo ali seja agradável, esse movimento de construir uma relação de confiança com os/as participantes da pesquisa não é fácil, pois mobiliza vários enunciados durante a interação. Como discutido em outros momentos da pesquisa, estamos sempre disputando o discurso e, por sermos sujeitos/as responsivos/as a ele, somos produzidos/as por diversas vozes que nos fazem ser o que somos e nos induzem a perceber e a nos relacionar de uma forma com os/as outros/as.

No meu caso, considerando os/as participantes da pesquisa, que são estudantes negros/as surdos/as, realizar esse deslocamento exigiu um esforço muito maior, visto que estou em constante contato com a comunidade surda, tanto no trabalho quanto na minha vida privada. Esse entendimento me ajuda a me posicionar frente ao outro/a e, ao mesmo tempo, permite perceber a partir do meu excedente de visão determinados enunciados que os/as participantes da pesquisa não conseguem observar. Dessa forma, consigo evitar o risco de acreditar que, por ser aliado da comunidade surda e estar sempre me relacionando com os/as surdos/as no dia a dia, possuo conhecimentos prévios suficientes para fornecer todas as informações necessárias para a realização da investigação. Bakhtin (2020), ao discutir o conceito de excedente de visão, afirma que esse movimento

[...] é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar do mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (Bakhtin, 2020, p. 21).

Antes mesmo de ir a campo e refletindo sobre minha posição como pesquisador, várias reflexões foram realizadas a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD) sobre meu ingresso no lócus de investigação. Após a elaboração do material a ser levado e aplicado a campo, foi necessário considerar quem eram os/as sujeitos/as da minha pesquisa. Se o objetivo da minha ida a campo era analisar como operam as práticas discursivas raciais que circulam em uma escola da região metropolitana de Curitiba na constituição de subjetividades e identidades de estudantes negros/as surdos/as, foi necessário, primeiro, me desvincular do “mito da consistência interna cultural” (Duschatzky; Skliar, 2000, p.168), que considera que todos/as os/as sujeitos/as pertencentes a determinados grupos culturais e identitários vivenciam as mesmas experiências.

É preciso considerar que a comunidade surda é formada por diversos marcadores sociais, consequência das relações e dos enunciados de diferentes campos axiológicos, que carregam consigo diferentes vozes sociais que os/as posicionam em determinadas esferas culturais e ideológicas. Partimos de duas questões como principais interrogações do problema de pesquisa: (a) quais e como são construídas as práticas discursivas raciais que circulam nos espaços materiais e simbólicos de uma escola regular (ou comum) em que estudam pessoas surdas? (b) Como as práticas de letramento racial bilíngue se manifestam e podem contribuir na identificação intercultural e racial de estudantes negros/as surdos/as na escola?

Nesse sentido, ao pensar na discussão sobre letramento racial bilíngue na educação de negros/as surdos/as, foi necessário compreender o conceito de interseccionalidade, me desvinculando do essencialismo identitário e entendendo que as relações são construídas a partir da linguagem, a qual produz as subjetividades e identidades dos/as sujeitos/as envolvidos/as nesse processo. Por essa razão, Collins (2021, p. 46), ao discutir a interseccionalidade como ferramenta analítica das relações de poder, afirma que essas interações precisam ser “analisadas por meio de intersecções específicas”, como no nosso caso, raça e surdez. Ao me posicionar diante do/a outro/a na pesquisa, entendo que o lugar que ele/a ocupa é único/a e insubstituível, e que só a partir da localização em que me encontro é possível observar determinadas ações e enunciados que os/as outros/as da pesquisa não conseguiram perceber da posição que ocupam.

Como resultado da pesquisa, a partir da revisão bibliográfica e das interações produzidas nas cenas dialógicas durante os seis encontros, compreende-se que não existe um único letramento racial bilíngue, mas que essa prática é produzida socialmente em diferentes esferas, possuindo significações diversificadas, dependendo do posicionamento axiológico das pessoas. Isso é observado quando, durante os dialogismos produzidos nos GTTs, os/as estudantes traziam para o debate os seus enunciados

sobre as temáticas discutidas, mas que eram conduzidas pelo pesquisador, a fim de produzir reflexões a partir dos discursos produzidos.

A proposta do letramento racial bilíngue nesta pesquisa foi promover, na medida do possível, temáticas que auxiliassem, principalmente, os/as estudantes negros/as surdos/as, a se perceberem enquanto sujeitos/as interseccionados/as pela surdez e raça, entendendo que são sujeitos/as intersubjetivos/as. Suas identidades e subjetividades, produzidas nas relações sociais, são interseccionadas por diferentes marcadores sociais que os/as posicionam socialmente. Além das opressões operadas pelo audismo/ouvintismo, essas identidades também são atravessadas pelo eixo da opressão do racismo. Por isso, ao pensarmos no conceito de **ouvintorracialização**, nossa intenção é provocar reflexões de que pessoas surdas também são racializadas, destacando a importância da elaboração e construção de uma educação antirracista, especialmente por meio da aplicação da Lei 10.639/03.

A proposta metodológica foi desenvolvida por meio da realização de Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) na escola, para a produção dos dados empíricos da pesquisa – as enunciações verbovisuais de estudantes negros/as surdos/as – analisadas a partir das contribuições teórico-conceituais dos estudos surdos em educação, da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e do Círculo, e dos estudos sobre letramento racial bilíngue no campo da Teoria Racial Crítica (TRC).

Como principais conclusões, a pesquisa aponta a escassez de estudos com uma abordagem interseccional que contemplem os marcadores sociais surdez e raça no âmbito do letramento racial bilíngue, problematizando o audismo/ouvintismo e o racismo que recaem sobre pessoas negras surdas, além de outros sistemas de opressão. Essa lacuna impede o avanço do debate acadêmico e a formulação de propostas curriculares e materiais sinalizados em videolibras voltados às práticas de letramento racial bilíngue nas escolas regulares e escolas bilíngues de surdos/as. Nossa proposta de intervenção na escola destaca a importância do letramento racial bilíngue na educação de surdos/as, especialmente em relação aos/as estudantes negros/as surdos/as, ampliando sua consciência sobre seus direitos linguísticos e sua identidade racial, de modo a buscar apoio e criar estratégias de resistência contra possíveis violências sofridas no âmbito escolar e social.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén Livros, 2019.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Marília. **O pesquisador e o outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

_____. Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

_____. Mikhail. O autor e o herói. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

_____. Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin as teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

BAUMAN, H-Dirksen L. Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol. 9 no. 2. Oxford University Press 2004.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Editora Autêntica, 2022.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

BIOLCHINI, Jorge; MIAN, Paula Gomes; NATALI, Ana Candida Cruz; TRAVASSOS, Guilherme Horta. Systematic Review in Software Engineering. **Technical Report ES 679/05**, Rio de Janeiro, p. 1-31, 2005.

BLAISDELL, Benjamin. The new one-drop rule: challenging the persistence of white supremacy with in-service teachers. **Teaching Education**, v. 29, n. 4, p. 330-342, Oct. 2018.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. Beth. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Beth. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1º sem. 2009.

_____. Beth. Olhar e ler: verbovisualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2000.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Desigualdades sociais por raça e cor no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 2002.

_____. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Presidência da República. Brasília, DF, 2004.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2021.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de novembro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNEE - Plano Nacional da Educação Especial. Brasília, 2020.

CAMILLOTO, Bruno; CAMILLOTO, Ludmilla. Comissões de heteroidentificação racial: por quem os sinos deveriam dobrar? **Educação & Sociedade**, v. 43, e254673, 2022.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez**, Manizales, v.8, n.1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, SUELI. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAPPLE, Reshawna. Toward a theory of black deaf feminism: the quiet invisibility of population. **Journal of Women and Social Work**, p. 1-13, 2018.

_____, Reshawna L.; BRIDWELL, Binnae A.; GRAY, Kishonna L. Exploring Intersectional Identity in Black Deaf Women: The Complexity of the Lived Experience in College. **Inquiry in Social Work**, v. 36, n. 4, 1 fev. 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Pulo, v.5, n.1, p. 7-17, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudo Feministas**. Pp.171 – 180, Los Angeles, 2002.

CUCCURULLO, Daniela. Autobiographical Narrative and Intercultural Awareness. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 15, n. 1, p. 153-168, 2019.

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

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical race theory**. University New York, 2001.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz de Paulo de. (Org). Por uma linguística aplicada (IN)disciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Carlo Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.12, n.2. p. 45-56, Maio/Ago. 2017.

FERNANDES, Carolina Carvalho Palomo. *Criança surda pequena na educação infantil: a ouvintização no contexto inclusivo da rede municipal de Curitiba/PR*. 2022. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngue para Surdos/as: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 201f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. Sueli de Fátima. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Sueli de Fátima. Práticas de letramento em contextos de educação bilíngue para surdos. **Revista Forum**. Rio de Janeiro, v.1. p. 39-46, jul/dez. 2012.

_____. Sueli de Fátima; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para Surdos/as: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, n.2, 2014.

_____. Sueli de Fátima. Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.36, n.76, p. 217-241, jan./abr. 2022.

_____. Sueli de Fátima. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araujo. (Org). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14 • jul. – out. 2014, p. 236-26.

_____. Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através das narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Editora estúdio, 2015.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar; EUGÊNIO, Benedito. A escolarização na escola de educação básica: narrativas de negros surdos. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 153-176, jul./dez. 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2019.

FIVUSH, Robyn. Gender Differences in Adolescents' Autobiographical Narratives. **Journal of Cognition and Development**, v. 13, n. 3, jul. 2012.

FLORES, Nelson. Developing a materialist anti-racist approach to language activism. **Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication**, v. 36, n. 5, p. 553-570, set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HIPÓLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, v. 79, p. 275-93, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Jose Roberto. Using a Critical Race Praxis to Examine and Resist the Discursive Practices That Reproduce Racism, Misogyny, and Homophobia. **Qualitative Inquiry**, v. 21, n. 3, p. 315-323, fev. 2015.

GERALDI, João Wanderley João. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

_____. Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GRAFF, Harvey F. The literacy myth: literacy, education and demography. **Vienna Yearbook of Population Research**, v.8, p. 17-23, 2010.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de ‘tema do gênero’ na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos Linguísticos**, v. XXXV, p. 1825-1834, 2006.

vo

_____. Sheila Vieira de Camargo. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, n. 2, p. 235-246, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

_____. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAYNES, Kathryn. Linking narrative and identity construction: using autobiography in accounting research. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 17, n. 4, p. 399-418, jan. 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

_____, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HORSFORD, Sonya Douglass. When Race Enters the Room: Improving Leadership and Learning Through Racial Literacy. **Theory Into Practice**, v. 53, n. 2, p. 123-130, abr. 2014.

_____, Sonya Douglass. Mixed Feelings About Mixed Schools: Superintendents on the Complex Legacy of School Desegregation. **Educational Administration Quarterly**, v. 46, n. 3, p. 287-321, ago. 2010.

HOWARD, Tyrone C; NOVARRO, Oscar. Critical race theory 20 years later: where do we go from here? **Urban Education**, p. 1-21, 2016.

HUMPHRIES, Tom. Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) – University of Cincinnati, Cincinnati, 1975.

IANNI, Octávio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-20, 2004.

JAMES, Melissa Sarah. Doctor of Philosophy. 2000. 301 f. Thesis (PhD in Language and Communication Science) – City University, Department of Language and Communication Science, 2000.

JANKS, Hilary. Critical literacy. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, v. 5, p. 1001-1005, 2001.

JESUS, Jefferson de; FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1628–1648, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, LaGarrett J. Interpreting Black History: Toward a Black History Framework for Teacher Education. **Urban Education**, v. 54, n. 3, p. 368-396, mar. 2019.

- KITCHENHAM, Barbara. Procedures for Performing Systematic Reviews. **Keele University Technical Report** TR/SE-0401, p. 1- 34, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
- KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje de. Understanding Deafhood: In search of its meanings. **American Annals of the Deaf**, Washington, DC, v. 158, n. 5, p. 428–438, 2013.
- LADD, Paddy. **Em busca da surdidade: colonização dos Surdos**. Lisboa: Surd’Universo, 2013.
- LANE, Harlen. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.
- LIMA, Margarida; REBELO, Piedade Vaz; BARREIRA, Carlos. Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality. **Journal of Adult Development**, v. 21, n. 4, dez. 2014.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- _____. Audre. **I Am Your Sister: Collected and Unpublished Writings of Audre Lorde**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. Contornos (in)visíveis: a redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último oitocentos. 2013. 307f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Revista anos 90**. Porto Alegre, n.11, PP 121-130, jun.99.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.
- MARTINS, Mariana.; MORGADO, Marta. Guiné-Bissau: o nascimento da língua gestual. **Cadernos de Saúde**, v. 6, n. Especial.2, p. 67-67, 2013.
- MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- _____, Achile. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.
- MCKINNEY, Marilyn; GIORGIS, Cyndi. Narrating and performing identity: literacy specialists' writing identities. **Journal of Literacy Research**, v. 41, n. 1, p. 104-149, mar. 2009.

MELLO, Cheila Dionisio de. O processo de implantação das políticas de educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: o olhar dos estudantes. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

MITCHELL, Dymaneke Dinnel. Flashcard: alternating between visible and invisible identities. **Equity & Excellence in Education**, v. 39, n. 2, p. 137-145, may 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org). **Por uma linguística aplicada (IN)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORGAN, Ruth; MELETESE, John. South African Sign Language (SASL) poetry: Rainbow: Constructing a gay Deaf black South African identity in a SASL poem. **African Studies**, p. 337-359, 01 set. 2017.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 13, p. 7-16, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

NADEEM, Nahla. Autobiographical narrative: An exploration of identity construction processes in relation to gender and race. **Narrative Inquiry**, v. 25, n. 2, p. 224-241, dez. 2015.

NASCIMENTO, Gabriel. Racism in English Language Teaching? Autobiographical Narratives of Black English Language Teachers in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 4, p. 959-984, 2019.

NASCIMENTO, Glaucia Pereira do. A racialização do espaço urbano da cidade de Curitiba. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.l.], v. 25, e24, 2021.

NEVES, Cintia Agra de Brito. Slams: Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Revista Linha D'Água**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NOGUERA, Renato; SEIXAS, Rogério Luís; ALVES, Brunior Francisco. A necropolítica na eminência do devir-negro do mundo. **Voluntas: Revista Internacional De Filosofia**, 10, p. 150–167, 2019.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Por que você não me abraça? **SUR** 28, v.15 n.28, p. 167 – 179, 2018

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PABON, Amber; BASILE, Vincent. Can We Say the “r” Word? Identifying and Disrupting Colorblind Epistemologies in a Teacher Education Methods Course. *Educational Studies, A Journal of the American Educational Studies Association*, v. 55, n. 10, p. 1-18, out. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz de Paulo de. (Org). **Por uma linguística aplicada (IN)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeí Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 51 – 74.

PERLIN, Gladis. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 427-445, jul.-set. 2014.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Implante coclear na constituição dos sujeitos Surdos/as. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RODNEY, Walter. **Como a África foi colonizada pela Europa**. São Paulo. Boitempo, 2022.

ROGERS, Rebecca; WETZEL, Melissa Mosley. Racial literacy in a second-grade classroom: critical race theory, whiteness studies, and literacy research. **Reading Research Quarterly**, v. 41, n. 4, p. 462-495, out. 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SALA, Arianna; DE LA MATA-BENÍTEZ, Manuel Luis. Developing Lesbian Identity: A Sociohistorical Approach. **Journal of Homosexuality**, v. 56, n. 7, p. 819-838, out. 2009.

SANTOS, Rhaul de Lemos; GRIGOLIM, Gabriela; MEDEIROS, Jonatas. SLAM RESISTÊNCIA SURDA – CURITIBA: MOVIMENTO E POESIA. INES | **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 54, p. 45-62, jul.-dez. 2020.

SANTOS, Rhaul de Lemos; FERNANDES, Sueli de Fátima; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Negros/as surdos/as: reflexões sobre interseccionalidades e resistências. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 121-139, jan.-abr. 2023.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje**. Folha de S.Paulo, São Paulo, 7 maio 2000.

SANTOS, Sandro. Congresso Nacional de Integração Social de Negros Surdos. Facebook, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/sandro.pereira.56/videos/1389208534498052/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCHMITT, Shawn S. Nelson; LEIGH, Irene W. Examining a Sample of Black Deaf Individuals on the Deaf Acculturation Scale. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 20, n. 3, mai. 2015.

SHER-CENSOR, Efrat; BENISH-WEISMAN, Maya; GAL, Lior; KARNI, Shlomit. The associations between national identity and adjustment: What can we learn from autobiographical narratives? **International Journal of Intercultural Relations**, v. 67, p. 12-24, nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados na normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999.

_____. Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-177, 2000.

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

SLEETER, Christine. Critical race theory and education whiteness of teacher education. **Urban Education**, v. 52, n. 2, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Linguagem**, v.10, p.1076-1094, 2016.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLIC, Kathryn; RILEY, Kathleen. Teacher Candidates' Experiences Taking Up Issues of Race and Racism in an Urban Education Fellowship Program. **Action in Teacher Education**, v. 41, n. 2, p. 99-116, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7 n.2, p. 109-122, 2012.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAPLETON, Lissa Danielle. The unexpected talented tenth: Black d/Deaf students thriving within the margins. 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Iowa State University, Iowa.

_____. Lissa; CROOM, Natasha. Narratives of Black d/Deaf College Alum: Reflecting on Intersecting Microaggressions in College. **Journal of Student Affairs Research and Practice**, v. 54, n. 1, p. 1-13, ago. 2016.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento, desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TERCEIRO, Francisco Martins Lopes. Deafhood: contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 126 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

TWINE, France Winddance. Visual Sociology in a Discipline of Words: Racial Literacy, Visual Literacy and Qualitative Research Methods. **Sociology**, v. 50, n. 5, p. 967-974, out. 2016.

_____, France Winddance. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, nov. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Letramento Racial: como forma de combate ao racismo. Belém: ICJ/UFPA, 2023. 32 f.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

WETZEL, Melissa Mosley. "That really hit me hard": Moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, v. 13, n. 4, p. 449-471, dez. 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n. 3, p. 213-238, ago. 2003.

ZAMBONI, A. et al. StArt: Uma Ferramenta Computacional de Apoio à Revisão Sistemática. Salão de Ferramentas. **Congresso Brasileiro de Software**, p. 91–96, 2010.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira; CRUZ, Murilo Galvão Amancio. O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. **Interface**, v. 22, n. 66, p. 721-723, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE TRABALHO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GTT

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO 1

Tema gerador: Alteridade e Diferenças

Objetivo: Fomentar reflexões sobre diferenças e alteridades em sala de aula, interseccionando discussões de surdez e raça, a partir das posições axiológicas dos/as estudantes na cena dialógica.

PROCEDIMENTOS:

- a) Apresentação do pesquisador e do/as participantes da pesquisa em uma roda dialógica realizada em sala de aula.
- b) Discussão dos objetivos da pesquisa e da dinâmica dos encontros.
- c) Exibição dos vídeos sinalizados dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).
- d) Desenvolvimento da atividade Alteridade e Diferenças com o grupo.

ATIVIDADES GTT1

Atividade 1: Por meio do **Avatar Maker**, os/as participantes se reunirão em duplas ou trios para realizar um retrato de seus colegas. O objetivo inicial dessa atividade é promover um movimento exotópico para a compreensão de como cada um se vê, como é visto pelo/a outro/a e como percebe o/a outro/a, tendo a alteridade como ponto de partida. Em seguida, os avatares serão trocados, e os/as participantes deverão compartilhar suas impressões sobre as representações de cada colega da turma.

Atividade 2: Recriar o avatar feito pelo/a colega, realizando um movimento de autorretrato ao concordar ou discordar da representação criada pelo/a outro/a em sala de aula. Esse processo propõe uma discussão sobre diferença e alteridade, com o objetivo de compreender esses conceitos a partir dos enunciados concretos elaborados durante a atividade.

Atividade 3: Após a reelaboração dos avatares e as discussões em sala de aula, os/as estudantes escolherão um nome fictício para se automearem, explicando os motivos da escolha. Em seguida, será apresentado o próximo tema a ser debatido no GTT2, acompanhado de uma breve introdução sobre o assunto.

QUESTÕES PARA O DEBATE:

- a) Como você se vê a partir do avatar feito pelo/a seu/sua colega? O que é semelhante e o que é diferente em relação à sua própria percepção e à representação feita pelos/as colegas?

- b) O que você gostou e o que não gostou na representação? Você concorda ou discorda da imagem criada pelo grupo? Explique os motivos que levaram você a concordar ou discordar.
- c) Quais características do seu autorretrato foram corretamente representadas pelos colegas? O que você modificou na criação da sua autoimagem?
- d) Como vocês percebem essas diferenças na sociedade? E na comunidade surda? Quais outras diferenças são importantes na vida em sociedade?
- e) Você acha que a forma como o/a outro/a nos percebe e descreve influencia a maneira como nos enxergamos?
- f) Sobre o seu nome fictício, o que motivou sua escolha?

RECURSOS:

Opção 1: Laboratório de informática da escola e o software [Avatar Maker](#) para a criação dos avatares.

Opção 2: PowerPoint.

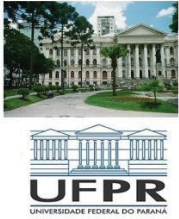
EQUIPAMENTOS: Datashow, notebook, câmeras filmadoras e celulares

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 1h30

FORMAS DE REGISTRO: Diário de campo e gravação em vídeo

SLIDES DO GTT 1:

APRESENTAÇÃO


Prof. Sueli Fernandes



PROCEDIMENTOS



Apresentação do pesquisador e dos participantes da pesquisa em uma roda dialógica, realizada em sala de aula.



Discussão dos objetivos da pesquisa e das dinâmicas dos encontros.



Explicação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



Desenvolvimento da atividade "Alteridade e diferenças" com o grupo.



APEÊNDICE B – ROTEIRO DE TRABALHO DO SEGUNDO ENCONTRO DO GTT

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO 2

Tema gerador: Diáspora africana e a formação das Relações Étnico-raciais no Brasil

Objetivo: Discutir os processos que levaram à diáspora africana para o Brasil e suas consequências na formação sócio-histórica do país, com destaque para os países africanos de língua portuguesa.

PROCEDIMENTOS:

- a) Exibição dos slides no PowerPoint sobre a “Diáspora Africana”.
- b) Apresentação do mapa do continente africano, com destaque para os países de língua portuguesa.
- c) Discussão e reflexão sobre o material exibido.
- d) Desenvolvimento da atividade programada para o encontro, de acordo com o tema gerador.

ATIVIDADES GTT2

Atividade 1: Exibir no PowerPoint os slides sobre a “Diáspora Africana” e, de forma expositiva e dialógica, discutir a história do continente africano e as consequências da colonização portuguesa.

Atividade 2: Apresentar o mapa da África em folha A1 e solicitar que os/as estudantes identifiquem os países de língua portuguesa, associando-os aos sinais correspondentes em Libras e suas políticas educacionais para os/as estudantes surdos/as.

Atividade 3: Discutir a relação entre a colonização portuguesa no Brasil e na África, destacando a influência das línguas africanas na formação do português brasileiro e analisando se essa mesma influência ocorre na Libras (Língua Brasileira de Sinais).

QUESTÕES PARA O DEBATE:

- a) Como era o continente africano antes da colonização europeia? Os países de língua portuguesa possuíam uma língua própria antes da colonização portuguesa?
- b) Quais foram as consequências da colonização portuguesa no continente africano? O que motivou a diáspora africana?
- c) Quantos países africanos falam a língua portuguesa? Será que as línguas de sinais desses países são semelhantes à de Portugal?
- d) Existe alguma relação entre a Libras e as línguas de sinais nos países de colonização portuguesa?
- e) Quais as políticas educacionais para a comunidade surda nos países lusófonos africanos?

RECURSOS:

Opção 1: Folha A1

Opção 2: Lápis de cor, canetinha, tesoura e cola

Opção 3: Powerpoint

EQUIPAMENTOS: Datashow, notebook, câmeras filmadoras e celulares

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 1h30

FORMAS DE REGISTRO: Diário de campo e gravação em vídeo

SLIDES DO GTT2:

LETRAMENTO RACIAL BILINGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

BLACK LIVES MATTER

ESCOLAS IMPROBIZADAS

Colonização, diáspora africana e os países lusófonos africanos

Continente africano

- A África é o terceiro maior continente na Terra.
- Tem uma superfície de aproximadamente 30 milhões de km, mais de 20% do total da massa terrestre.
- Possui 54 países independentes.
- População atual de aproximadamente 1,416 bilhão.
- Na África são faladas mais de mil línguas diferentes.

Continente africano

- Sua principal atividade econômica refere-se à mineração, principalmente nas grandes jazidas de carvão, reservas de petróleo e gás natural.



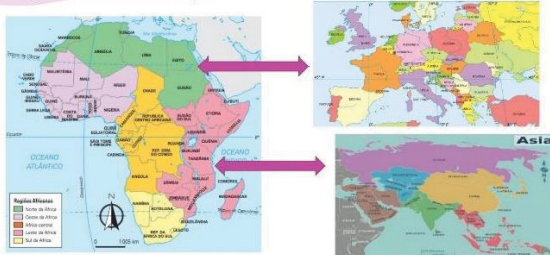
Continente africano

- A segunda atividade econômica mais importante no continente é a agricultura.
- Dentre os produtos agrícolas exportados encontram-se principalmente, o café, o cacau, a borracha, a cana-de-açúcar, o algodão, o amendoim e o azeite de dendê.



África pré-colonial e os africanos

- Desde de o início dos tempos históricos, a metade norte e leste da África mantiveram contatos regulares com a Ásia e a Europa.



África pré-colonial e os africanos

- O continente africano está separado da Europa pelo Mar Mediterrâneo e da Ásia pelo Mar Vermelho, mas liga-se a ela por meio da sua extremidade nordeste, o Istmo de Suez.



Mercantilismo europeu, invasão na África e o tráfico dos escravizados

- O processo de ocupação territorial, de exploração econômica e de domínio político do continente africano pelos europeus, tiveram início no século XV (1401-1500).



Mercantilismo europeu, invasão na África e o tráfico negroiro

- O comércio das especiarias, monopolizado pelas cidades italianas, prejudicava o restante dos países do continente, pois os produtos eram vendidos a alto preço.



Mercantilismo europeu, invasão na África e o tráfico negroiro

- A primeira fase do expansionismo europeu na África surgiu da necessidade em encontrar alternativas para o Oriente (produtor de valiosas especiarias).
- Em 1497, Vasco da Gama, foi enviado a Índia, contornando o cabo da Boa Esperança.
- Assim, a viagem de Vasco da Gama foi seguida do envio de armadas, comandada por Pedro Álvares Cabral, que acabou por atingir o litoral do Brasil.



Mercantilismo europeu, invasão na África e o tráfico negroiro

A riqueza na época moderna, para os europeus, está relacionada a possibilidade dos Estados de acumular metais preciosos.



Os monarcas dos Estados nacionais empenharam-se para conseguir recursos para o tesouro real, a partir do acúmulo de grandes quantidades de ouro e prata para tesouro.

O mercantilismo levou a formação de um sistema colonial.



O tráfico negroiro, provedor de mão de obra para a produção nas recém descobertas colônias americanas.

Mercantilismo europeu, invasão na África e o tráfico negro

O Brasil passa a integrar a economia mundial, a partir do século XVI (1500), como colônia de Portugal.

O Brasil, no primeiro momento, não oferece aos colonizadores a facilidade de encontrar metais preciosos. Sendo necessário implantar as plantations (café, cana-de-açúcar e pau-brasil).



Genocídio (dizimação física)

Etnocídio (violência cultural)



Para as plantations, era necessária mão de obra escravizada, especializada, técnica e não nômades (sedentários). Nesse sentido inicia-se a diáspora africana para as Américas.

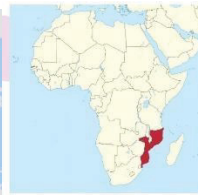
Mercantilismo europeu, invasão na África e o tráfico negro



Dois grandes grupos étnicos africanos no Brasil

Bantus

Sudaneses



MOÇAMBIQUE



MOÇAMBIQUE



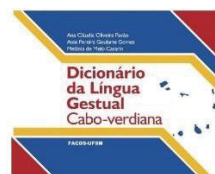
Em Moçambique, segundo Bava e Coelho (2019), a educação de surdos emergiu com a criação de escolas especiais particulares em 1962.



MOÇAMBIQUE



CABO VERDE



CABO VERDE

Cabo Verde adotou a Língua Gestual Portuguesa, com adaptações para a cultura local. E, com o passar do tempo, ocorreu um crescente processo de diferenciação de muitos dos gestos usados pelos surdos do país, dependendo da ilha em que habitam.

Em Cabo Verde, a educação de surdos começou a adquirir expressividade em 1998.






GUINÉ-BISSAU



GUINÉ-BISSAU

No Guiné-Bissau, foi criada no ano de 2004, a Escola Nacional de Surdos.

- A partir de 2003, os surdos começaram a recorrer à escola de cegos, tendo ultrapassado em muito o número daqueles alunos.
- Em 2005, a escola de cegos percebeu que não tinha condições para ensinar surdos e pediu ajuda à Associação Portuguesa de Surdos (APS).
- Em 2006, devido ao aumento exponencial dos alunos surdos foi criada a Escola Nacional de Surdos.
- Língua Gestual Guineense (LGG)



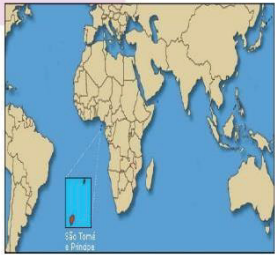

GUINÉ-BISSAU



ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DA GUINÉ-BISSAU

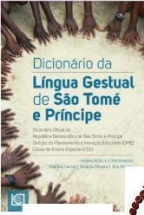


SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE





SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE



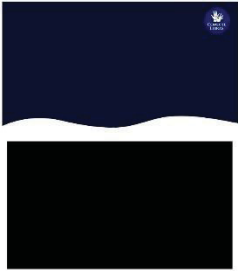




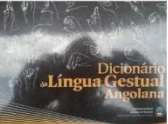

Centro de Educação de Surdos

ANGOLA









São Tomé e Príncipe: de acordo com Palha e Almeida (2019), até 2013, os surdos não frequentavam escolas e não havia uma língua de sinais em comum entre eles, e entre eles e seus pais/professores.

Em Angola: após a independência do país, na década de 1980, a educação especial da língua, uma modalidade de ensino público e começou a ser dada a educação de surdos.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE TRABALHO DO TECEIRO ENCONTRO DO GTT

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO 3

Tema gerador: A representatividade negra surda na literatura infanto-juvenil

Objetivo: Debater como a história e a vivência do povo negro surdo são representadas na literatura infantojuvenil.

PROCEDIMENTOS:

- a) Exibição da história sinalizada do livro “Mamadu: o herói surdo”.
- b) Discussão da temática central do livro, com foco na interseccionalidade entre raça e surdez, utilizando material de apoio verbo-visual (slides no PowerPoint).
- c) Desenvolvimento das atividades programadas para o encontro, de acordo com o tema gerador.

ATIVIDADES GTT3

- a) **Atividade 1:** Assistir à tradução sinalizada do livro “Mamadu: o herói surdo”. Em seguida, solicitar que os/as alunos/as opinem sobre a obra literária, destacando como os/as personagens negros/as são representados na história.
- b) **Atividade 2:** Realizar uma discussão sobre a educação de surdos nos/as países africanos, relacionando-a com as escolas para surdos/as no Brasil, e analisando se os/as surdos/as têm direito a uma educação bilíngue que respeite suas identidades.
- c) **Atividade 3:** A partir das enunciações produzidas em sala de aula, discutir sobre identidade e subjetividade, e como os marcadores de diferença, diversidade e desigualdade social posicionam os/as sujeitos/as no tempo e no espaço.

QUESTÕES PARA O DEBATE:

- a) Quem são os/as autores/as do texto? De que país eles/as são? São surdos/as? São negros/as? São negros/as surdos/as? São ouvintes? Quais línguas eles/as falam?
- b) Você acha que a história de Mamadu é semelhante à dos/as surdos/as que moram no Brasil?
- c) Por que você acredita que não havia escolas para surdos/as quando Mamadu nasceu? Será que ainda hoje não existem escolas para surdos/as nos países de língua portuguesa na África?
- d) Você conhece surdos/as de outros países? Quais línguas eles/as falam? O que é diferente na cultura dos surdos/as de outros países?
- e) Se Mamadu não fosse negro e de origem africana, você acha que sua trajetória escolar e social seria diferente?
- f) Quais outros livros com personagens negros/as surdos/as você conhece?

RECURSOS:

Opção 1: Powerpoint

EQUIPAMENTOS: Datashow, notebook, câmeras filmadoras e celulares

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 1h30

FORMAS DE REGISTRO: Diário de campo e gravação em vídeo

SLIDES GTT3:

A REPRESENTATIVIDADE NEGRA SURDA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL



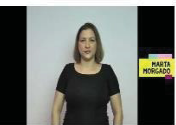





Marta Morgado é licenciada em Educação de Infância na Escola Superior de Educadoras de Infância Mota Lirich, tem a equivalência ao Curso de Formação de Formadores de Língua Gestual Portuguesa da Associação Portuguesa de Surdos, e reside em Educação de Surdos e Língua Gestual Portuguesa na Universidade Católica Portuguesa, tem o curso de especialização em LGP e Surdez da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Lecciona no CED Jacobi Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa desde 1997, coordena o sub-departamento de LGP no mesmo CED desde 2005.

É ainda autora de dois livros infantis Mamadu, o herói surdo e Seu Asa e o co-autora do dicionário escolar de Língua Gestual Guineense e do Programa Curricular do LGP do Pré-Escolar ao Ensino Secundário da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.





Ver! Ver! Ver! Real! Uma pista:
Sabem que Portugal, há 500 anos atrás, descobriu
terras fantásticas, e entre elas o país do tal nome
e dos nomes. Conseguem descobrir qual é?

Outra pista:
Os navegadores portugueses quando chegaram
a esta terra maravilhosa viram um grupo de
mulheres a lavar e um grupo de crianças a brincar
na água. O que deu a entender que seria um país de
mulheres e de crianças.

Guiné-Bissau? Não, se chama
o país do nome de dois nomes.
Ora, em casa deles, na aldeia, no país,
toda a gente o chamava de Mamadu.

E toda a gente se
comunicava em crioulo.
Sabem que a língua
portuguesa é também a
língua oficial da
Guiné-Bissau?
Porque é que está?
Porque os portugueses
chamavam-lhe São Jorge
e os africanos chamavam-lhe
Mamadu. E assim, ao longo
dos séculos, os dois
nomes foram ficando.

Por isso mesmo Mamadu tinha dois nomes:
o nome que as pessoas lhe davam quando
estavam longe, em crioulo, e o nome em
português, a oficial, do nome de identidade.
Mamadu era Miguel, e Miguel era Mamadu.



Todos os dias, a família juntava-se ao
jantar e todos comiam arroz e peixe, do
mesmo prato, com as mãos bem lavadas.

Mamadou era um menino
muito alegre, sempre a
correr, sempre a brincar,
e sempre descalço, como
todos os membros da
guiné-bissau.

Ajudava muito a mãe, lá
buscar a água, ajudava o
pai a carregar
os sacos de arroz.



GUINÉ-BISSAU

Na Guiné-Bissau, foi criada no ano de 2006, a
Escola Nacional de
Surdos.

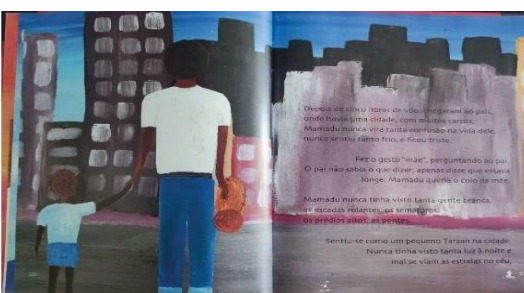
A partir de 2003, os surdos começaram a recorrer à escola de
cegos, tendo ultrapassado em muito o número daqueles
alunos.

Em 2005, a escola de cegos percebeu que não tinha condições
para ensinar surdos e pediu ajuda à Associação Portuguesa de
Surdos (APS).

Em 2006, devido ao aumento exponencial dos alunos surdos
foi criada a Escola Nacional de Surdos.

Língua Gestual Guineense (LGG)







APÊNDICE D – ROTEIRO DE TRABALHO DO QUARTO ENCONTRO DO GTT

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO 4

Tema gerador: Raça e racismo

Objetivo: Discutir raça e racismo a partir das concepções dos/as alunos/as, utilizando fatos sócio-históricos do Brasil.

PROCEDIMENTOS:

- Assistir ao vídeo selecionado pelo pesquisador.
- Discussão e reflexão sobre o material exibido.
- Desenvolvimento da atividade programada para o encontro, de acordo com o tema gerador.

ATIVIDADES GTT 4

a) **Atividade 1:** Assistir ao vídeo “O que é raça? Uma reflexão sobre eugenia e branquitude”, da série *O enigma da energia escura*. O vídeo será traduzido para a Língua de Sinais, respeitando o direito linguístico dos/as participantes. Além disso, serão inseridas legendas, destacando conceitos-chave da temática. Em seguida, será realizada uma rodada de discussões sobre as impressões do grupo a respeito do conteúdo do vídeo, com a mediação do pesquisador, utilizando material verbo-visual de apoio (slides no PowerPoint).

b) **Atividade 2:** Após a discussão sobre o conceito de raça e sua construção sócio-histórica no Brasil, será apresentado o quadro “A redenção de Cam”, de Modesto Barras (artista espanhol). Os/as estudantes, juntamente com o pesquisador, realizarão uma análise dos enunciados produzidos pela tela. Em seguida, será solicitado que desenhem a sua família, instigando-os a representar a questão racial.

c) **Atividade 3:** Trazer para o debate casos reais de racismo noticiados recentemente pela mídia, discutindo como os/as estudantes como esses crimes afetam a vida das pessoas negras e seus familiares.

QUESTÕES PARA O DEBATE:

- O que é raça e como esse signo foi sendo construído no processo sócio-histórico do Brasil?
- Quais são os enunciados ditos e não ditos apresentados no quadro “A redenção de Cam”?
- Você já sofreu racismo? Por que as pessoas são racistas?
- É possível observar o racismo na escola?
- Quais ações podem ser realizadas para a construção de uma sociedade antirracista?

RECURSOS:

Opção 1: Powerpoint

EQUIPAMENTOS: Datashow, notebook, câmeras filmadoras e celulares

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 1h30

FORMAS DE REGISTRO: Diário de campo e gravação em vídeo

SLIDES DO GTT 4:

Raça e Racismo

O que é raça?

Raça e racismo

Raça e racismo

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes?

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido.

Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

O conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe.

Kabengele Munanga

O conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie.

Criada no século XIX por Francis Galton, a *eugenia* é um conjunto de ideias e práticas relativas a um "melhoramento da raça humana" (MACIEL, 1999).

O movimento eugenista, ao procurar "melhorar a raça" deveria "sanar a sociedade de pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou características consideradas "indesejáveis" (MACIEL, 1999).

Para que o ideal eugênico fosse efetivado, seria necessário que fosse estimulada a procriação entre os considerados "tipos eugênicos superiores" e coibida a procriação dos outros de modo a impedir a proliferação dos chamados "inferiores".

Determinismo biológico

Segundo os pressupostos eugênicos, a hereditariedade determinaria o destino do indivíduo, ou seja, as condições de sua vida já estariam dadas de antemão, e seu futuro desenhado ao nascer (MACIEL, 1999).



APÊNDICE E - ROTEIRO DE TRABALHO DO QUINTO ENCONTRO DO GTT

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO 5

Tema gerador: Movimento negro surdo e o Movimento Negro (MN)

Objetivo: Dialogar sobre o ativismo negro surdo, destacando aspectos que valorizem a identidade e a cultura negra surda.

PROCEDIMENTOS:

- Apresentar imagens de ativistas negros/as e negros/as surdos/as e questionar o conteúdo de suas manifestações.
- Apresentar o ativismo negro surdo, destacando sua trajetória política e social dentro da comunidade surda.
- Exibir vídeos produzidos por ativistas envolvidos na promoção da conscientização e na luta antirracista dentro da comunidade surda.
- Realizar uma atividade com base nas enunciações produzidas em sala de aula.

ATIVIDADES GTT5

Atividade 1: Apresentação da história do movimento negro surdo no Brasil, suas lideranças e as ações políticas que desenvolvem na luta pela igualdade racial.

Atividade 2: Apresentação do Movimento Negro (MU), realizando uma análise histórica, destacando suas lutas e conquistas.

Atividade 3: Apresentação dos movimentos negros surdos mundiais e suas contribuições para a comunidade negra surda. Destacar lideranças negras surdas e negros/as ouvintes importantes.

QUESTÕES PARA O DEBATE:

- Você conhece o movimento negro surdo? Quem são algumas das lideranças desse movimento?
- Quais são as ações que o movimento negro surdo vem realizando na busca pela igualdade racial dentro da comunidade surda?
- Você conhece o Movimento Negro (MN)? Sabe qual é a sua importância nas conquistas dos direitos políticos e sociais da população negra no Brasil? Vamos conhecer lideranças negras importantes, surdas e ouvintes, no Brasil e no mundo?
- Qual é a imagem construída no Brasil sobre as pessoas negras?
- Por que políticas como a Lei 10.436/03 são importantes para a construção das identidades das pessoas negras?

RECURSOS:

Opção 1: Powerpoint

EQUIPAMENTOS: Datashow, notebook, câmeras filmadoras e celulares

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 1h30

FORMAS DE REGISTRO: Diário de campo e gravação em vídeo

SLIDES DO GTT5:



Movimento Negro Surdo

O Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo teve suas três primeiras edições realizadas em São Paulo e foi organizado com a coordenação de Sandro Pereira (LEONOR, 2018)

O primeiro Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNS) aconteceu no dia 22 de novembro de 2008. Contou com o apoio Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, a coordenação de Sandro Pereira juntamente com Edvaldo Santos.

O II Congresso foi realizado em 06 e 07 de novembro de 2009, mais uma vez na cidade de São Paulo



Sandro Pereira



Edvaldo Santos (Edinho)



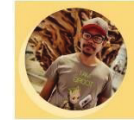
Movimento Negro Surdo

O movimento dos negros surdos continuou em São Paulo e no dia 24 de novembro de 2012, realizou-se o III Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo,

O IV Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo foi realizado em Salvador, com a organização e coordenação de Priscilla Leonor, nos dias 15 e 16 de novembro de 2013

O V CNISNS foi realizado no Rio de Janeiro e contou com a organização de Wesley Rocha (coordenador) e de Camila Nascimento (vice coordenadora). Aconteceu nos dias 19 e 21 de novembro de 2015, com o tema "Desafio para o negro surdo: Despertar para a construção da identidade

O VI CNISNS foi realizado em Florianópolis - SC, nos dias 16 a 18 de novembro de 2017.



Wesley Rocha

Movimento Negro Surdo

Objetivos:

- Apresentar as leis e a Constituição brasileira que asseguram a igualdade de direitos e deveres para todos e assim resultar em uma melhor inclusão social para os negros surdos.
- Direitos iguais e cotas dos negros surdos para o mercado de trabalho e para o ingresso nas universidades.
- Compreender sobre as leis de proteção contra o crime de racismo, os problemas do preconceito, da desigualdade social, da desigualdade econômica e do sofrimento específico das famílias de negros surdos do Brasil.

Movimento Negro Surdo



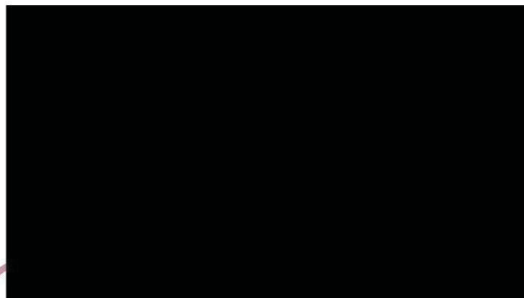
Andrew Foster



- O primeiro estudante negro ingressou na Gallaudet University, foi Andrew Foster no ano de 1951, depois de 86 anos da inauguração da universidade (1865).
- Similar as escolas da educação básica que não aceitavam que estudantes negros e brancos estudassem na mesma classe, segregação que durou por 50 anos em Washington, a Gallaudet University compartilhava do mesmo pensamento político e ideológico, à época, não permitindo o ingresso de estudantes negros/a na universidade.
- Mudou-se para o continente africano onde inaugurou 32 escolas para surdos (da África e Ásia).
- A National Black Deaf Advocates (NBDA), fundada no ano de 1982.
- A Associação Nacional de Surdos (NAD), fundada em 1880 não admitia negros até 1965.
- Os/as negros/as Surdos/as norte americanos/as reivindicavam um espaço em que pudessem ser líderes, além de permitir que a sua identidade e cultura fossem valorizadas.

Com a proibição de alunos/as negros/as Surdos/as estudarem com Surdos/as brancos/as, até a década de 1970, principalmente nas escolas dos Estados da região Sul dos EUA, a comunidade negra Surda criou seu próprio dialeto, o **Black ASL**, que se diferenciava da língua de sinais utilizada pela população Surda branca.

Movimento Negro Surdo



- Outro marco importante foi a criação do **TEN (Teatro Experimental Negro)**, com o fim do Estado Novo (1939-1945), os/as negros/as tiveram a oportunidade de entrarem no mundo das artes cênicas e através da arte mostraram a resistência negra diante dos ataques racistas que sofriam, além de denunciarem as angústias dos/as negros/as daquela época.



Abdias do Nascimento



- No ano de 1978 é criado o Movimento Negro Unificado (MNU)



Movimento Negro (MN)

- Lei 7.714/1989** em que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.
- Lei 10.639/03** a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamentais e Médio e a **Lei 11.645/08** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
- Lei Federal **12.288/2010** o Estatuto da Igualdade Racial;
- Lei **12.711/2012** que dispõe sobre cotas raciais e sociais nas universidades e institutos federais.
- Lei **12.990/2014** que reserva 20% das vagas em concursos públicos para negros/as.

Movimento Negro (MN)

- Com as insurreições negras e a pressão internacional e dos abolicionistas, no ano de 1888 é assinada a Abolição da Escravatura, tornando os/as negros/as escravizados/as, "livres".
- Mobilizados e continuando a resistir a estrutura racista a qual estavam alienados, os/as negros/as criaram a "imprensa negra".
- Outro órgão importante na luta contra o racismo foi o **Frente Negra Brasileira (FNB)**, fundada no dia 16 de setembro de 1931, tinha o objetivo de dar aos negros/as brasileiros aquilo que o Estado não possibilitava ao negro: alcançar uma educação de qualidade e a inserção efetiva no mercado de trabalho.



Léila Gonzalez



Beatriz do Nascimento



Paula Cristina Roque



Luiz Gama



Carla Akotirene



Bell hooks



Stuart Hall



Gabriela Grigolom (Negabi)



Meggy Royara Gomes de Oliveira



Márcia Paulo



Evaristo Conceição



Angela Davis



Carolyn McCaskill



Léo Castilho

APÊNDICE F – ROTEIRO DE TRABALHO DO SEXTO ENCONTRO DO GTT

GRUPO DE TRABALHO 6

Tema gerador: Resistência e o tornar-se negro surdo

Objetivo: Dialogar, a partir da presença de um ativista negro/a surdo/a, sobre as pautas da população negra surda, destacando aspectos que valorizem a identidade e a cultura negra surda.

PROCEDIMENTOS:

- a) Trazer, no GTT, um/a ativista negro/a surdo/a para compartilhar sua trajetória política e social dentro da comunidade surda.
- b) Apresentar o trabalho realizado pelo/a ativista para promover a conscientização racial e a luta antirracista na comunidade surda.
- c) Realizar uma atividade com base nas enunciações produzidas em sala de aula.

ATIVIDADES GTT 6

Atividade 1: Apresentação da slammer Negabi (Gabriela Grigolom) e sua narrativa sobre o processo de tornar-se negra surda.

Atividade 2: Exibição do poema sinalizado por Negabi em sua primeira participação no Slam Contrataque, realizado na cidade de Curitiba em 2018, o poema do artista Edinho e obras e ações de outros/as artistas negros/as surdos/as.

Atividade 3: Promover uma disputa de Slam entre os/as alunos/as.

QUESTÕES PARA O DEBATE:

- a) O que podemos aprender por meio das narrativas apresentadas por Negabi (Gabriela Grigolom)?
- b) Qual a importância do Slam e da arte negra surda na construção das identidades e subjetividades dos/as sujeitos/as negros/as surdos/as?
- c) Relate o que você achou mais interessante nos poemas e nas artes exibidas.
- d) Como última ação, deixe um breve relato sobre os 6 encontros do GTT.

RECURSOS:

Opção 1: Powerpoint

EQUIPAMENTOS: Datashow, notebook, câmeras filmadoras e celulares

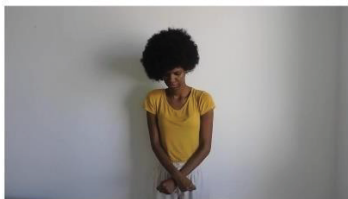
TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 1h30

FORMAS DE REGISTRO: Diário de campo e gravação em vídeo

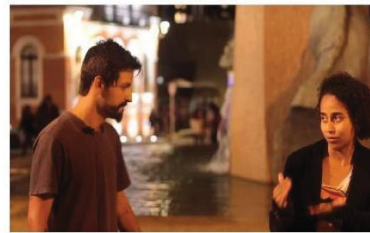
SLIDES DO GTT6:



RESISTÊNCIA NEGRA SURDA - PRISCILA LEONNOR



SLAM CONTRATAQUE - NEGABI



NEGRO SURDO - EDINHO SANTOS



O MEU NOME - LÉO CASTILHO



FRED MICHAEL BEAM



Not "Black" and "Deaf" but
"BlackDeaf"

In the mind of Black
Consciousness

YUSUF YAHYA



Deaf Unity in Diversity



Easy Living With Song in Asl



Black Asl Matter

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO RACIAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS BILÍNGUES/AEE NA CIDADE DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

Pesquisador: SUELI DE FATIMA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64028322.6.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.923.272

Apresentação do Projeto:

O projeto é referente a uma tese de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação. Segundo os autores, "O tema de interesse principal recobre o letramento racial bilíngue, investigado a partir da análise das práticas discursivas e das narrativas autobiográficas de estudantes negros/as surdos/as em escolas e classes de atendimento educacional especializado - AEE bilíngues de Curitiba e região metropolitana." Na investigação, dez estudantes surdos participarão de um Grupo de Trabalho Temático em sua escola e compartilharão suas narrativas autobiográficas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como as práticas discursivas raciais operam na constituição de subjetividades de estudantes negros surdos de Curitiba e Região Metropolitana.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar a população de estudantes negros surdos em escolas bilíngues e salas de recursos multifuncionais na área da surdez, em Curitiba e Região Metropolitana.
- b) Identificar práticas discursivas sobre a temática racial nos espaços simbólico e material das escolas pesquisadas.

Endereço: Rua General Carneiro, 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.080-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.923.272

- c) Conhecer e debater a perspectiva de adolescentes negros surdos sobre raça e racismo.
- d) Promover práticas de letramento racial bilíngue e construção da identidade racial de estudantes negros surdos na perspectiva de uma educação antirracista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo dados do projeto revisado "Respeitando e seguindo a eticidade da pesquisa, serão obedecidos e seguidos a risco todos os critérios de proteção e precaução com os/as participantes da pesquisa, preservando as suas identidades e registrando com veracidade os acontecimentos durante a investigação de campo, obedecendo ao plano de monitoramento oferecido pelo Sistema CEP/Conep. Além do mais, por se tratar de uma pesquisa em Ciências Humanas, será tomado e revisado a metodologia utilizada na pesquisa seguindo os critérios éticos exigidos para a realização da investigação. Como riscos, é possível que os/as participantes experimentem algum desconforto ou constrangimento, quando discutido alguma temática que não lhe agrade, estando livres para dar ou não, continuidade da sua participação na pesquisa. Os dados obtidos durante a produção da pesquisa serão guardados de forma sigilosa, resguardando as identidades dos/as participantes, assegurando o sigilo das informações obtidas durante as idas ao campo a ser investigado. Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas que sejam desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para o desenvolvimento de melhorias nas propostas pedagógicas. Nem sempre os/as participantes serão diretamente beneficiados/as com o resultado da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de temática de relevância social, com riscos mínimos aos participantes e medidas satisfatórias para diminuir ainda mais a chance de sua ocorrência e para lidar com seus resultados, caso ocorram, de forma a proteger os participantes. A equipe de pesquisa apresentou medidas adequadas para a obtenção do consentimento livre e esclarecido dos estudantes surdos que participarão da pesquisa. O projeto é coerente, apresentando coesão entre propósitos, método e marco teórico do campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e foram considerados

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.923.272

adequados.

Recomendações:

O cronograma aprovado neste parecer está defasado, em função da reapresentação do protocolo de pesquisa ao comitê.

Portanto, recomenda-se tramitar juntamente com o primeiro relatório parcial, emenda que atualize o cronograma e demonstre que a pesquisa em campo só teve início após a aprovação do CEP/CHS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências do parecer anterior foram corrigidas, a saber:

i) Concordância dos serviços envolvidos: foi anexada carta de concordância da instituição coparticipante (Secretaria da Educação e do Esporte);

ii) Informar no corpo do projeto os riscos e benefícios: texto foi reformulado e apresentado adequadamente na nova versão do projeto.

iii) Deixar explícito se a pesquisa será realizada no ensino fundamental I e II ou ensino fundamental II e ensino médio: descrição da população foi uniformizada no projeto revisto e abrangerá estudantes do ensino fundamental II e Médio.

Portanto, frente a análise documental realizada considerando os anexos descritos a seguir neste parecer, o projeto pode ser considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro CEP: 80.060-150
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 5.923.272

acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1992192.pdf	05/02/2023 01:57:53		Aceito
Outros	Seed.pdf	05/02/2023 01:57:04	RHAUL DE LEMOS SANTOS	Aceito
Outros	Revisao.docx	19/12/2022 11:53:28	RHAUL DE LEMOS SANTOS	Aceito
Outros	Pendencias.docx	19/12/2022 11:53:05	RHAUL DE LEMOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE_.pdf	29/09/2022 23:22:37	SUELI DE FATIMA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE_pais_maes_respostas.pdf	29/09/2022 23:22:16	SUELI DE FATIMA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TALE.pdf	29/09/2022 23:22:00	SUELI DE FATIMA FERNANDES	Aceito
Outros	Ata.pdf	05/08/2022 01:27:22	SUELI DE FATIMA FERNANDES	Aceito
Outros	Roteiro.pdf	05/08/2022 01:22:27	SUELI DE FATIMA FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	05/08/2022 01:10:05	SUELI DE FATIMA FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	05/08/2022 01:07:10	SUELI DE FATIMA FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.923.272

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 03 de Março de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.080-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

ANEXO B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Letramento racial bilíngue: diálogos com estudantes negros/as surdos/as da região metropolitana de Curitiba

Pesquisador/a responsável: Sueli de Fátima Fernandes Pesquisador/a assistente: Rhaul de Lemos Santos

Local da Pesquisa:

Endereço:

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Letramento racial bilíngue: diálogos com estudantes negros/as surdos/as da região metropolitana de Curitiba tem como objetivo desta pesquisa é conhecer e debater a perspectiva de adolescentes surdos/as sobre raça e racismo e as práticas de letramento racial bilíngue na construção da identidade racial dos/as estudantes na perspectiva de uma educação antirracista, sobretudo a partir da escuta dos relatos dos envolvidos neste processo. Serão realizados seis encontros no período de seis semanas.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: participar de rodas de conversas, discussões, questionários e entrevistas sobre algumas temáticas disparadoras relacionadas à área de interesse, entre elas: diferença, alteridade, identidade, raça, racismo, etc. Para registro dos encontros será utilizado gravações vídeo do Grupo de Trabalho Temático (GTT) como forma de responder como as práticas de letramento racial crítico se manifestam e podem contribuir na identificação intercultural e racial de estudantes negros/as surdos/as nas escolas. A cada encontro, existirá um tema gerador, com o objetivo de promover discussões e interações entre os/as participantes sobre as suas concepções das temáticas definidas pelo pesquisador. O menor deverá comparecer na Sala de Recursos Multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Colégio XXXXXXXXXXXX para participar de encontros/reuniões sobre o tema em questão, o que levará aproximadamente 6 semanas.

Desconfortos e riscos: É possível que experimente algum desconforto, sobre a discussão de alguma das temáticas definidas nos Grupos de Trabalhos Temáticos, existindo o risco de que sinta algum incômodo quando das discussões e demais atividades, já que este procedimento pode causar constrangimento. Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas que sejam desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para o desenvolvimento de melhorias nas propostas pedagógicas. Nem sempre você, serão diretamente beneficiados/as com o resultado da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico. A participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais que ele faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. O estudo será feito durante o horário de estudo do participante. Caso, o participante tenha gastos para participar da pesquisa fora da sua rotina, será ressarcido integralmente de suas despesas. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores pesquisador/a Dra. Sueli de Fátima Fernandes e o pesquisador Rhaul de Lemos Santos são os responsáveis por este estudo e poderão ser localizados no campus Rebouças da UFPR, localizado na

Rua Rockefeller, nº 57, bairro Rebouças, Curitiba - PR, Cep: 80. 230. 130. Telefone: (41) 3535 - 6255, e no e-mail xxxxxxxxxxxx, para esclarecer eventuais dúvidas que os senhores responsáveis, possam ter e fornecer-lhe as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

ANEXO C – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Letramento racial bilíngue: diálogos com estudantes negros/as surdos/as da região metropolitana de Curitiba

Pesquisador/a Responsável: Rhaul de Lemos Santos

Local da Pesquisa:

Endereço:

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa Letramento racial bilíngue: diálogos com estudantes negros/as surdos/as da região metropolitana de Curitiba. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe. Queremos conhecer e debater a perspectiva de adolescentes surdos sobre raça e racismo e as práticas de letramento racial bilíngue na construção da identidade racial dos estudantes na perspectiva de uma educação antirracista, sobretudo a partir da escuta dos relatos dos envolvidos neste processo. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no/a XXXXXXXXXX. Para os encontros será utilizado gravações de vídeo do Grupo de Trabalho Temático (GTT) como forma de responder como as práticas de letramento racial crítico se manifestam e podem contribuir na identificação intercultural e racial de estudantes negros/as surdos/as nas escolas. A cada encontro, existirá um tema gerador, com o objetivo de promover discussões e interações entre os participantes sobre as suas concepções das temáticas definidas pelo pesquisador. Ao participar da pesquisa você pode caso alguma situação destas aconteça, você pode nos procurar pelos telefones (41) XXXX-XXXX, pesquisador Rhaul de Lemos Santos e/ou a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas que sejam

desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para o desenvolvimento de melhorias nas propostas pedagógicas. Se você morar longe do Colégio XXXXXXXX nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte. Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa o material obtido – questionários, imagens e textos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será devidamente destruído/descartado, ao término do estudo, dentro de 5 anos.

Eu _____ aceito participar da pesquisa Letramento racial bilíngue: diálogos com estudantes negros/as surdos/as da região metropolitana de Curitiba, que tem o/s objetivo/s conhecer e debater a perspectiva de adolescentes surdos sobre raça e racismo e as práticas de letramento racial bilíngue na construção da identidade racial dos/as estudantes na perspectiva de uma educação antirracista, sobretudo a partir da escuta dos relatos dos envolvidos neste processo. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

ANEXO D – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

EU, **RHAUL DE LEMOS SANTOS**, doutorando do programa de pós-graduação em educação, da universidade federal do paraná, venho, respeitosamente, solicitar a colaboração dessa coordenação de informações educacionais, da SEED-PR, para realização da pesquisa de minha tese de doutorado intitulada: “LETRAMENTO RACIAL BILÍNGUE: DIALOGOS COM ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (**PROVISÓRIO**)” que tem como tema o letramento racial bilíngue, a partir das narrativas de estudantes negros/as surdo/as, matriculados/as nas escolas bilíngues para surdos/as e salas de recursos com atendimento educacional especializado - AEE na área da surdez, em Curitiba e região metropolitana

Para a realização da produção de dados da pesquisa, a etapa inicial prevê DADOS GERAIS DE MATRÍCULAS, com destaque ao critério de RAÇA/COR, para posterior mapeamento da POPULAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS/AS, AUTODECLARADOS/AS PRETOS/AS E PARDOS/AS, matriculados/as nas ESCOLAS DE SURDOS E SALAS DE RECURSOS/AEE na ÁREA DA SURDEZ, da rede pública e conveniada, nos municípios de Curitiba, Pinhais e São José dos Pinhais. Caso seja possível a colaboração dessa Coordenação, solicitamos a disponibilização dos dados oficiais do número de matrículas do grupo dos/as estudantes surdos/as (pretos/as e pardos/as), conforme detalhamento indicado nos quadros anexos, pelo e-mail:XXXXXX.

De antemão, firmamos o compromisso de disponibilizar à SEED-PR o relatório final com os dados coletados e as conclusões advindas do estudo.

Certas de sua colaboração e apoio quanto ao exposto, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Rh ul de Lemos Santos
Doutorando PPGE/UFPR

Prof a Dr a Sueli Fernandes
Orientadora PPGE/UFPR

QUADRO 1– MATRÍCULA GERAL ESTUDANTES SURDOS/AS – RAÇA COR CURITIBA

ESTABELECI MENTO	Sexo	No. Matrículas de estudantes surdos/as pretos/as	No. Matrículas de estudantes surdos/as pardos/as	No. Matriculas de estudantes surdos/as indígenas	No Matrículas de estudantes surdos/as amarelos/as	No Matrículas de estudantes surdos/as brancos/as	No Matriculas de estudante s surdos/as não declarado s/as
	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						

**QUADRO 2 – MATRÍCULA GERAL ESTUDANTES SURDOS/AS – RAÇA COR
PINHAIS (AREA METROPOLITANA NORTE)**

ESTABELECI MENTO	Sexo	No. Matrículas de estudantes surdos/as pretos/as	No. Matrículas de estudantes surdos/as pardos/as	No. Matriculas de estudantes surdos/as indígenas	No Matrículas de estudantes surdos/as amarelos/as	No Matrículas de estudantes surdos/as brancos/as	No Matriculas de estudante s surdos/as não declarado s/as
	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						

**QUADRO 3– MATRÍCULA GERAL ESTUDANTES SURDOS/AS – RAÇA COR
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (AREA METROPOLITANA SUL)**

ESTABELECI MENTO	Sexo	No. Matrículas de estudantes surdos/as pretos/as	No. Matrículas de estudantes surdos/as pardos/as	No. Matriculas de estudantes surdos/as indígenas	No Matrículas de estudantes surdos/as amarelos/as	No Matrículas de estudantes surdos/as brancos/as	No Matricula s de estudante s surdos/as não declarado s/as
	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						

	Masculino						
	Feminino						
	Masculino						
	Feminino						

