

Experiências educativas de pessoas negras surdas sob uma perspectiva afrocentrada: um caminho de possibilidades

Educational experiences of black deaf people from an afrocentric perspective: a path of possibilities

Experiencias educativas de las personas sordas negras desde una perspectiva afrocéntrica: un camino de posibilidades

Rafaela de Alcântara Barros¹
Clayton Márcio Hermes Pereira¹
Maria da Conceição dos Reis¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1910>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender a centralidade/marginalidade das experiências educativas narradas por estudantes do curso de Letras-Libras e como isso se relaciona com o processo de construção de identidade negra surda. Para tanto, tivemos como principal fundamentação a teoria da Afrocentricidade, sistematizada enquanto paradigma pelo pesquisador Molefi Kete Asante (1980, 2009), que nos proporcionou a esquematização analítica necessária para o embasamento do texto. Como caminho metodológico, utilizamos uma abordagem qualitativa que se relaciona com a metodologia de história oral sinalizada, compreendendo-a como principal produtora das narrativas de vida coletadas e analisadas. Foi possível identificar como resultado que as experiências que contextualizam as questões raciais ocupam, em grande parte, o local de marginalidade no processo educativo dos estudantes, o que acaba por não proporcionar uma continuidade. Por outro lado, as experiências que são narradas a partir do ser surdo conseguem aparecer com mais frequência e serem desenvolvidas pelos entrevistados. Notamos, com isso, que a construção da identidade negra surda se dá de maneira ainda desigual, em que a surdez ganha destaque e possibilita um desenvolvimento mais aprofundado e consciente.

Palavras-chave: identidade negra surda; Afrocentricidade; práticas educativas.

Abstract: The aim of this article is to understand the centrality/marginality of the educational experiences narrated by students on the Letras-Libras course and how this relates to the process of constructing a black deaf identity. To this end, our main foundation was the theory of Afrocentricity,

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

systematized as a paradigm by the researcher Molefi Kete Asante (1980, 2009), which provided us with the analytical schematization necessary to support the text. As a methodological approach, we used a qualitative approach that relates to the methodology of oral history, understanding it as the main producer of the life narratives collected and analyzed. As a result, it was possible to identify that the experiences that contextualize racial issues are largely marginalized in the students' educational process, which ends up not providing continuity. On the other hand, experiences that are narrated from the point of view of being deaf manage to appear more frequently and are developed by the interviewees. As a result, we can see that the construction of black deaf identity is still unequal, where deafness comes to the fore and enables a more in-depth and conscious development.

Keywords: deaf black identity; Afrocentricity; educational practices.

Resumen: El objetivo de este artículo es comprender la centralidad/marginalidad de las experiencias educativas narradas por los alumnos del curso Letras-Libras y cómo esto se relaciona con el proceso de construcción de una identidad negra sorda. Para ello, nuestro principal fundamento fue la teoría de la Afrocentricidad, sistematizada como paradigma por el investigador Molefi Kete Asante (1980, 2009), que nos proporcionó la esquematización analítica necesaria para fundamentar el texto. Como abordaje metodológico, utilizamos un abordaje cualitativo que se relaciona con la metodología de la historia oral, entendiéndola como la principal productora de las narrativas de vida recolectadas y analizadas. Como resultado, fue posible identificar que las experiencias que contextualizan las cuestiones raciales son en gran medida marginadas en el proceso educativo de los estudiantes, lo que termina por no dar continuidad. Por otro lado, las experiencias que se narran desde el punto de vista de ser sordo logran aparecer con mayor frecuencia y son desarrolladas por los entrevistados. Como resultado, podemos ver que la construcción de la identidad negra sorda sigue siendo desigual, donde la sordera es enfatizada y permite un desarrollo más profundo y consciente.

Palabras clave: identidad negra sorda; Afrocentricidad; prácticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

No bojo das questões sobre as identidades diversas, vem ganhando força o movimento de surdos negros no Brasil, o qual surge com a necessidade de debater as problemáticas específicas enfrentadas por esses sujeitos em nossa sociedade. Estas questões estão intimamente ligadas ao pertencimento a uma comunidade específica que luta por direitos que vão além do reconhecimento linguístico. Assim, torna-se necessário abordar questões relevantes ao desenvolvimento da comunidade negra surda, tendo como base o reconhecimento e o respeito à dimensão relacionada ao “ser negro surdo”, encarando-os enquanto constituintes de uma língua, culturas e identidades legítimas.

Dessa forma, torna-se imprescindível entendermos o significado da identidade negra surda, conceito utilizado por considerar que ele vai além de uma definição

fixa, mas considerando a intersecção na constituição do sujeito, trazendo-nos uma visão sob a ótica da negritude, mas sempre levando em conta a duplicidade apresentada nos corpos dos sujeitos entrevistados.

Nessa perspectiva, para desenvolver este texto, nós nos aprofundamos na teoria da Afrocentricidade, por acreditar que ela nos proporciona os elementos estruturantes necessários para construção da nossa pesquisa. A definição do autor sobre a abordagem teórica refere-se a uma proposta epistemológica de lugar, de localizar a população negra no centro de sua história, tendo consciência da agência dos povos africanos. Ao sistematizar a teoria, Asante (1980) prima pela valorização da perspectiva africana para a construção do conhecimento, contestando a visão eurocêntrica predominante ao colocar a experiência africana como ponto central de análise e interpretação. A partir da sistematização da teoria, pudemos compreender os processos de construção do ser africano em diáspora e como esse processo influencia em sua identificação.

Considerando nosso objetivo e as categorias de análise que fazem parte do paradigma teórico aqui apresentados, suscita-nos a seguinte problemática, que guiará o desenvolvimento deste artigo: de que forma a centralidade/marginalidade das experiências educativas são apresentadas nas narrativas dos estudantes entrevistados, e como esta se relaciona com o processo de construção da identidade negra surda?

Assim, com o intuito de responder a problemática central deste trabalho, construímos caminhos metodológicos baseados numa perspectiva qualitativa, o que nos permitiu analisar o processo de maneira mais interpretativa, a fim de compreender as vivências dos entrevistados, tendo como base os estudos de Minayo (2001). Com o objetivo de ver e ampliar o alcance das narrativas apresentadas, utilizamos como principal metodologia a História Oral Sinalizada (Vasconcelos, 2018), entendendo esta enquanto viabilizadora de produção e análise de narrativas que contam histórias de vida e que, não estritamente, precisam estar ligadas a práticas orais. Logo, compreendemos que esta metodologia nos possibilitou um aprofundamento maior nas questões sobre as experiências que perpassam as memórias individuais e coletivas desses sujeitos.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com estudantes negros surdos do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tivemos como sujeitos de pesquisa quatro estudantes negros surdos, dois

do gênero masculino, Jafari e Akin; e mais dois do gênero feminino, Aziza e Zuri. Para preservar o anonimato dos estudantes, atribuímos estes nomes fictícios a eles ao analisarmos suas narrativas, tendo em vista as determinações do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), ao qual a pesquisa foi submetida e aprovada.

2 AFROCENTRICIDADE COMO PARADIGMA TEÓRICO DE ANÁLISE

Ao pensar no deslocamento físico dos africanos, ocasionado pelo comércio Europeu escravocrata, podemos perceber como o povo negro foi afastado de seus “[...] centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeu” (Asante, 1980), e como isso se reflete em nossa sociedade, na qual a pessoa negra, por vezes, é vista como inferior e subserviente ao domínio eurocêntrico.

Nessa perspectiva, a Afrocentricidade se destaca não como uma contra-proposta de dominação hegemônica, mas sim uma afirmação do lugar que o africano ocupa dentro da sua história e de suas experiências, o que traz a rejeição da marginalização imposta por uma dominação conceitual europeia (Mazama, 2009). Afastamo-nos aqui da ideia de uma cultura europeia normativa e universal como forma única de compreender as experiências vividas da população negra.

Com isso, a fim de refletir sobre elementos importantes para a construção da identidade negra, teremos como base o conceito da Afrocentricidade, que foi desenvolvida enquanto abordagem teórica pelo pesquisador Molefi Kete Asante (1980). A definição do autor refere-se a uma proposta epistemológica de lugar, de localizar a população negra no centro de sua história, tendo consciência da agência dos povos africanos.

Temos como base de análise a categoria sistematizada por Asante (2009), chamada de “Centralidade/Marginalidade”, que aborda a questão do posicionamento histórico, cultural e social que o povo negro ocupa, estando à margem de uma experiência eurocêntrica ou buscando a centralidade que localize o povo negro no cerne de sua história.

Ao refletirmos a partir da teoria da Afrocentricidade, podemos dizer que esta define a categoria de marginalidade como sendo uma posição de desvalorização, inferiorização e exclusão sociocultural imposta aos africanos ao longo da história. Tal marginalidade configura-se como consequência de estruturas de poder e dominação que mantêm a inferiorização da história e cultura africa-

na, proporcionando uma limitação dos recursos disponíveis para esses grupos marginalizados.

A centralidade, nesse contexto, se opõe à marginalidade ao propor a valorização da perspectiva africana como ponto de partida para o seu povo, considerando a experiência africana como parte essencial para a compreensão da história da humanidade e para construção da sociedade. Para um aprofundamento sobre as definições de identidade sob uma perspectiva afrocentrada, é preciso ter em mente as já citadas categorias, pois, a partir delas, poderemos compreender os processos de construção do ser africano em diáspora.

Desta forma, pensar nas marcas da violência ocasionada pelo sequestro do povo africano é também refletir sobre os reflexos de um tempo de apagamento, e tal questão nos conduz a entender de que forma o opressor tenta, ao longo da história, esvaziar o significado do ser africano, pois concordamos que “[...] uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor” (Asante, 2009, p. 97).

Todo o processo de apagamento e dominação herdado pela escravidão pode afetar a ideia de humanização que o povo negro tem de si e do outro, tendo em vista que não conhecer sua história, não contada a partir da perspectiva do seu povo, pode trazer questionamentos acerca de quem se é e do seu lugar no mundo. Nesse sentido, afrocentrar o povo negro se relaciona com a necessidade de voltar e reconstruir, de olhar para o passado para se (re)conhecer e entender sua localização.

A história, a partir da determinação eurocêntrica, que nos é contada não permite a existência de outras perspectivas sem a hierarquização; assim, “[...] os autores eurocêntricos sempre colocaram a África em um lugar inferior em relação a qualquer campo de pesquisa, numa deliberada falsificação do registro histórico” (Asante, 2009, p. 98).

Compreendendo as experiências educativas como possibilidades de produção de significados, concebemos aqui o papel fundamental que a educação, de uma maneira mais ampla, tem para a emancipação e descoberta de si, considerando que são os espaços educativos, em suas mais diversas formas de realização, que atuam diretamente na formação daqueles que os compõem, tornando possível resistir ao discurso hegemônico ao propor a constituição de um processo de ensino-aprendizagem a partir de diferentes epistemes.

3 DE ONDE VÊM E QUEM SÃO? PASSOS DE IMERSÃO NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE SI

Neste tópico, construímos uma teia de significados que foi fundamental para visualizarmos cada narrativa. Na tentativa de compreender a marginalidade/centralidade das experiências, aprofundarmo-nos em elementos dos relatos que nos permitiram criar a caracterização de cada sujeito, a partir de suas relações e seus espaços de vivência. Encontramos diferentes pontos de partida que, em alguma medida, encontram-se, mas seguem trajetórias próprias. Seguimos, a partir daqui, com o delineamento das histórias dos sujeitos entrevistados.

Zuri começou a se perceber enquanto surda aos 5 anos de idade; diz que a sua percepção aconteceu ainda na infância. Quando questionada sobre a sua identificação enquanto pessoa negra, Zuri não se refere diretamente à questão e argumenta que gosta da sua cor, que se sente normal e pensa que todos são iguais. Começamos a perceber pela narrativa da entrevistada que, em alguns momentos, ela se afasta de um entendimento de como começou a se identificar como negra, indo em direção à defesa de um padrão de normalidade, este que é negado à pessoa negra e também à pessoa surda.

Jafari começou a aprender Libras aos 3 anos de idade, por meio do contato com outros surdos, e passou a se perceber como pessoa surda por volta dos 6 anos, mas só a partir dos 11 começou a aprofundar sua identificação e a aceitar-se como surdo, diante de suas experiências com a comunidade surda. O estudante nos conta que sua identificação como surdo deu-se em função da percepção da diferença em relação aos ouvintes, pois as pessoas ao seu redor comunicavam-se em português e ele não, o que acabava evidenciando sua diferença linguística. Já aos 6 anos, ele começou a estudar em uma escola inclusiva, onde era o único estudante surdo.

Sobre o seu reconhecimento racial, Jafari diz que aconteceu a partir da relação com sua mãe, que é uma mulher negra. Segundo ele, a sua mãe tem um tom de pele mais escuro que o seu e, ao perceber as tonalidades das suas peles, ele começou a entender-se enquanto pardo. O estudante conta um pouco sobre essa descoberta de si. Dessa forma, podemos compreender as dúvidas sobre a questão racial que transpassa toda a sua narrativa.

A estudante Aziza nasceu surda e estudou em escola pública inclusiva; ela comenta que começou a se reconhecer como pessoa surda a partir dos 9 anos de idade, por meio do contato com outro estudante surdo, que a ensinou a língua

de sinais. Assim, ela assumiu a identidade de surda oralizada e, embora use aparelho e consiga se comunicar oralmente, tem a Libras como língua desde a sua infância, a qual também faz parte da construção da sua percepção de mundo. Percebemos que em reiterados momentos, Aziza nos conta sobre a participação dos seus pares surdos na percepção da sua identidade à medida que convive com estes na escola, na igreja ou na universidade.

Ao ser perguntada sobre a sua identidade enquanto pessoa negra, Aziza afirma não ter o que declarar, suscitando-nos questionamentos sobre as possíveis dificuldades de percepção de si ou a ausência de reflexão sobre si enquanto pessoa negra. Mesmo afirmando ser uma pessoa negra, a localização que a identidade negra assume na vida de Aziza talvez seja um espaço ainda marginalizado, estando presente apenas na percepção da cor da pele.

Ao prosseguirmos na compreensão da localização dos entrevistados, temos Akin, também oriundo de escola pública inclusiva. Inicialmente, ele nos conta que seu entendimento enquanto pessoa surda começou quando aprendeu Libras, aos 6 anos de idade, na escola, mas que sua identidade surda só foi percebida por ele alguns anos depois, através do contato com outros surdos.

4 DA MARGEM AO CENTRO: UMA ANÁLISE SOBRE NARRATIVAS DE ENCONTROS

Ao ser questionada sobre os espaços que contribuíram para o seu processo identitário negro surdo, Zuri cita em primeiro lugar a família; em segundo, a comunidade surda; e em terceiro, o curso do Letras-Libras. Mas, como em outros momentos, ela responde focando a questão da surdez e de sua língua, não de sua negritude. Assim, ela conta:

Primeiro, eu aprendi na minha família. Na verdade, minha família não sabe Libras, só o básico, mas eles oralizam, até hoje continuamos nos comunicando assim. Segundo, eu aprendi conversando, tendo contato com a comunidade surda. Hoje eu parei de ir à igreja, mas aprendi lá também. Terceiro, aqui na UFPE, que foi a primeira experiência marcante para mim, no curso de Letras-Libras, quando entrei e me desenvolvi. Foi um desafio conseguir estar aqui (Zuri).

Embora estejamos nos referindo a sua dupla identificação, Zuri acaba, de maneira recorrente, trazendo a questão linguística, que envolve sua construção

identitária e sua aprendizagem enquanto pessoa surda. Percebemos que essa questão aparece bem evidente ao longo das práticas educativas que perpassaram a vida de Zuri. Ela nos afirma que na escola houve a abordagem sobre a temática étnico-racial, mas não aconteceu de maneira detalhada. Ela não se recorda bem de como foi trabalhado, mas do que pôde rememorar, e também nos conta que a temática foi abordada no dia da consciência negra, no qual a professora explicou sobre a escravidão.

Percebemos que o momento apontado por Zuri não se caracterizou como algo significativo para a construção de uma imagem positiva acerca da identidade negra. Ter acesso ao conhecimento de maneira isolada, não contextualizada e não contínua pode influenciar diretamente na qualidade das experiências que se pretendem como educativas. A estudante explica que o único acesso, ainda que escasso, sobre a temática étnico-racial foi na escola. Nem mesmo na universidade ou especificamente no curso do Letras-Libras teve contato com as discussões que circundam a temática em questão.

Nos possíveis espaços informais de aprendizagem, tais como família, igreja, associações, grupos de amigos, entre outros, Zuri afirma não ter discutido nada relacionado ao assunto. Ao falar do seu curso de graduação, ela traz que: “[...] *Mas precisa de mais incentivo/estímulo, eu quero muito aprender mais sobre a identidade negra, mas nunca estudei detalhadamente dentro de Letras-Libras, não*” (Zuri).

Para Zuri, quando se recorda sobre sua identificação negra, não houve experiências educativas que fossem positivamente marcantes em seu período escolar. Ela compreende que esse fator se caracteriza como um elemento importante quando pensa sobre suas experiências: “[...] *na verdade, antes eu nunca tive nenhum [sic] tipo de experiência. Depois que eu comecei a desenvolver e ter mais experiência sobre a identidade negra, para mim, de maneira tardia*” (Zuri). Relacionada a sua identidade, a escola aparece na narrativa da estudante como um lugar de sofrimento, ela lembra

Na escola tem vários absurdos, preconceitos, palavras pesadas. Me prejudicou e eu fiquei com ansiedade. Tem várias pessoas que podem se sentir mal, com vontade de cometer suicídio por causa do preconceito. Tem sim esse preconceito, mas ainda é possível ter união. [...] infelizmente eu sofria calada esse preconceito. As pessoas me provocavam, me chamavam de muda

e também em relação à minha identidade negra. Outras pessoas brancas que estudavam comigo que me perguntavam sobre minhas palavras, diziam que eu era negra inferior, me chamavam de burra por falar Libras (Zuri).

Dando continuidade, podemos refletir sobre como a percepção de Zuri é atravessada por uma imagem negativa de ser pessoa negra, atrelada a símbolos de dor e flagelo. A ideia negativa associada à identidade negra surda aparece na narrativa de Zuri quando ela tenta caracterizar e diferenciar as duas identidades, negra e surda. Percebemos como a questão do sofrimento ocupa um significativo espaço nas percepções de sujeitos que são inferiorizados por sua condição diversa ao padrão normativo. A estudante nos explica que

[...] são diferentes, a identidade negra da identidade surda. Não é racismo em relação à pessoa surda. Identidade negra e surda são diferentes, pela cor. Por exemplo, cor negra e cor branca. Na identidade negra, tem a questão da cor da pele, são temas relacionados à cor. Na identidade surda, fala sobre o preconceito que sofremos por sermos chamados de mudos, pela surdez. Então, são duas coisas distintas: a identidade negra e a identidade surda. Uma fala mais da cor, mas as duas estão relacionadas ao respeito e estão ligadas (Zuri).

Ainda que a dor e o sofrimento apareçam na narrativa da estudante quando ela se refere à sua identidade, há diferentes percepções quando Zuri nos conta sobre a relação da família com a questão da surdez e em relação à temática racial. Sobre a questão da surdez:

Minha família me ajudou a me desenvolver, sim. Minha família gosta da relação com a comunidade surda, consegue se comunicar, e eles me enxergam enquanto surda, eles me veem como capaz, a gente se comunica e também a gente conversa sobre diversos temas, igreja e vários outros, vai para o bar, para nos divertir [sic] juntos, em grupo (Zuri).

Zuri nos diz sobre a sua boa relação com a família e que, mesmo sem que haja conversa sobre a sua identidade surda, ela ganha espaço e respeito para se desenvolver a partir das relações dentro de uma família que acolhe suas diferenças linguísticas. Ao se referir a como a temática racial é tratada dentro da família, a estudante passa a se colocar em segundo plano, destacando a identidade negra da irmã, que é igualmente respeitada e acolhida pela família:

Eu tenho uma irmã. Ela é negra, tem o cabelo afro/cacheado/crespo e ela não sofre com palavras preconceituosas por parte de nós da família, pois

somos uma família de verdade, de sangue. Então não tem esse preconceito, com xingamentos ‘cabelo ruim’ ou coisas do tipo, nada disso, nós somos unidos. A gente tem uma relação e interage sobre o assunto da pessoa negra, temos orgulho e não praticamos esses xingamentos. Temos orgulho da identidade negra dela (Zuri).

Zuri tem cabelo ondulado e se autodeclara preta. Quando ela inicia a narrativa expondo sobre o cabelo afro da irmã e encerra seu pensamento afirmando sobre o orgulho da identidade dela, suscita-nos importantes reflexões que podem ser discutidas. Não necessariamente quer dizer que Zuri se sinta mais ou menos negra que a irmã e, por isso, escolheu-a para destacar em seu exemplo quando pensa na família. Mas isso pode estar nos indicando que os traços da irmã talvez ganhem mais destaque quando atribuídos à ideia do “ser negro”. Ao imaginar a figura da irmã, detentora de traços fenotípicos historicamente mais discriminados, Zuri talvez tenha achado mais coerente destacá-la em seu exemplo.

Ao levar em consideração o corpo negro, e, mais especificamente, o cabelo e a cor da pele, notaremos como estes fatores marcam o sistema estético que está diretamente relacionado à construção da identidade negra, atuando como definidores do pertencimento racial dos sujeitos. Há significados que são construídos a partir da simbologia trazida por movimentos estéticos e culturais que são reflexos da localização dos sujeitos. Dessa forma, quando Zuri nos fala sobre o cabelo da irmã, precisamos ter em mente a importância acerca dos sentidos que representam o cabelo afro e os conflitos que:

[...] podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico-racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual (Gomes, 2002, p. 44).

Mas algo também importante a ser evidenciado está relacionado ao destaque dado às duas situações identitárias, embora as duas se refiram ao acolhimento familiar. A surdez é demonstrada aqui como um fator a ser considerado e acolhido, enquanto a negritude seria algo a não ser desmerecido, inferiorizado. O ser negro aparece aqui muito mais em oposição à dor do que como um acolhimento de fato. As palavras que identificam a questão racial da família vêm acompanhadas de marcadores negativos, que trazem significados dolorosos para a população negra brasileira.

A partir do que é posto por Zuri, podemos perceber que a temática, bem como o debate sobre ela, assume, na vida da estudante, um papel de marginalidade. É um espaço ainda de muitas dúvidas e falta de conhecimento, ocasionado pela carência de práticas educativas que tragam uma percepção positiva do ser negro, para além da dor e do sofrimento. As práticas que estimulam a construção de uma identidade surda aparecem com mais frequência na vida da estudante, assumindo um papel de centralidade.

Ao falar sobre o curso, Jafari argumenta que “[...] *eu não tinha essa percepção de identidade até pela falta de informação também. Quando eu entrei na UFPE, em Letras-Libras, foi um aprendizado*”. Ele continua explicando que sempre quis ser professor, demonstra que tem sido uma enriquecedora experiência de aprendizado estudar com pessoas que têm a mesma identidade surda que ele. Logo, ele afirma que “[...] *antes eu quase não tinha informação, quando eu entrei na UFPE, quando eu passei a conviver com surdos, a debater, participar de movimentos, isso me ajudou, me incentivou e eu estou aprendendo, está sendo bem interessante*” (Jafari).

Podemos refletir sobre o fato do curso em muito ter acrescentado sobre a identidade surda, tendo em vista que existem diversas disciplinas que trazem questões identitárias relacionadas às Libras, à surdez e à diferença linguística. Assim, o curso se constitui como um importante elemento de defesa da cultura e da identidade de pessoas surdas.

Citamos, por exemplo, a disciplina obrigatória, ofertada no 4º período, intitulada *Cultura e Identidades Surdas no Brasil*, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras, que, em sua ementa, descreve que trabalha com a:

[...] reflexão sobre os aspectos que definem cultura e identidade surdas; a língua de sinais como elemento unificador da cultura surda; a cultura e a Cultura Surda através de uma visão multicultural; os artefatos culturais do povo surdo; *o sujeito surdo nas suas múltiplas identidades* (UFPE, 2019, p. 157, grifo nosso).

Quando a ementa traz a questão das múltiplas identidades, podemos compreender que a disciplina possivelmente abarca questões identitárias que vão além da língua de sinais e que apresentam a pluralidade do ser surdo. Ao analisarmos o programa da disciplina, notamos que na parte sobre o tópico *Multiculturalismo e Surdez*, há a apresentação das temáticas relacionadas à mulher surda, ao negro surdo, a aos professores surdos.

Tal fato nos indica a presença de um planejamento do conteúdo dentro do curso, o que é confirmado pelas narrativas de três dos quatro discentes entrevistados, que afirmam terem estudado o conteúdo na referida disciplina. Apesar de os estudos sobre a temática ainda serem pouco explorados, eles existem e podem fazer diferença no processo de construção identitária desses estudantes, assim como pudemos perceber ao longo das análises realizadas nesta pesquisa.

Ao falar sobre suas experiências educativas, Jafari conta que sofreu preconceito na escola, o qual era movido pela falta de conhecimento sobre sua identidade surda. Ele expõe que:

[...] eu já sofri preconceito por ser surdo. As pessoas chamam de surdo-mudo e usam alguns sinais ofensivos para fazer a gente ficar com raiva. Eu me sentia bem triste. As pessoas ficavam me influenciando, pesando na minha mente, só que eu entendi que elas não conheciam minha identidade, né! Elas não conheciam o sujeito surdo, por isso elas agiam assim (Jafari).

Assim como aconteceu com Zuri, Jafari nos mostra que o preconceito linguístico marcou a sua identidade surda e traz marcas que ainda se fazem presentes em suas lembranças. São experiências negativas que circundaram as práticas educativas atreladas ao seu processo formativo. Por outro lado, quando citado o preconceito racial, o discente diz também ter sofrido, mas em relação ao seu pertencimento indígena. Mais uma vez, a questão étnica aparece e não é desenvolvida, o que demonstra a insegurança enquanto o significado do ser indígena e, talvez, da percepção do outro sobre seu pertencimento:

[...] preconceito com a minha cor, só uma pessoa que me perguntou, que falou que eu parecia indígena, mas eu percebi que era uma falta de informação e eu pesquisei muito sobre o tema. Também lembrei da história de Portugal, sobre a colonização e tudo mais. E nós aqui somos pessoas iguais, eu não entendo por que existe essa diferenciação (Jafari).

Por outro lado, temos as experiências narradas por Aziza, que conta não ter percebido nenhum tipo de preconceito, atribuindo a isso a sua capacidade de ouvir, por usar aparelho, um fator determinante para essa percepção: “*Não, porque, na verdade, eu ouço, né! O que as pessoas falam eu escuto, eu consigo escutar, consigo ouvir porque eu uso aparelho*” (Aziza). Aqui é possível levantar um importante questionamento, pois poderíamos, em algum momento, criar a hipótese de que a diferença linguística, bem como a negação do direito à

comunicação através da sua língua materna, pode, de alguma forma, dificultar a percepção do racismo. De fato, isso pode acontecer pela falta de acesso imposta por uma sociedade ouvinte e, assim como afirma Aziza, o aparelho (a audição) a deixa mais alerta para a percepção do preconceito racial.

A percepção sobre racismo é um ponto importante nas narrativas de Aziza e Jafari. Os dois nos mostram dimensões de como ela pode acontecer. A assimilação entre acontecimentos específicos e a existência de uma estrutura que mantém as práticas racistas é um fator a ser discutido quando pensamos nas trajetórias dos entrevistados. Não compreender, seja pela falta de audição, seja pela falta de conhecimento, os mecanismos que encadeiam os preconceitos pode gerar uma distorção da realidade, trazendo uma falsa sensação de inclusão.

Desse modo, Aziza e Jafari provocam uma reflexão sobre a importância de identificar o racismo e seus desdobramentos em nossa vida cotidiana. Estar alheio à discussão pode mascarar as percepções dos efeitos do racismo, que são fundamentais para a criação de estratégias de combate à discriminação racial. Para (re)pensar a formação plena dos estudantes entrevistados, futuros professores, é imprescindível que as discussões que abordem as relações étnico-raciais façam parte de todo o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos, com isso, que o:

Entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreender a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola (Gomes, 2005, p. 148).

Entretanto, tal debate requer um aprofundamento mais específico, que nos permita ter uma perspectiva mais ampla das estruturas que o racismo conseguiu erguer e manter em nossa sociedade. Tais estruturas foram cuidadosamente organizadas para que, de fato, não percebamos as violências cotidianas. Logo, compreendemos que:

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2020, p. 32).

Dessa forma, tendo o racismo como algo sistemático e socialmente enraizado, precisamos considerar que há a necessidade de um olhar mais atento à identificação dessas estruturas. Entretanto, não podemos desconsiderar as percepções

de Aziza, mas sim problematizar as questões intrínsecas à discussão racial no Brasil. A narrativa da estudante nos ajuda a perceber as nuances existentes dentro do processo de construção da identidade racial, bem como sua localização dentro das experiências apontadas pelos entrevistados.

Quando nos conta sobre a descoberta de si e de sua identidade, Aziza diz sobre o papel da sua família nesse processo, trazendo mais uma vez a questão linguística ao relatar a compreensão da sua mãe acerca da sua surdez e como isso acarreta sua vida. Podemos dizer que a falta de comunicação em Libras traz uma problemática para a construção da subjetividade da estudante, mas notamos uma tentativa da família de trazer acolhimento a esse ponto.

Nesse contexto, Akin, ao narrar sobre o processo de descoberta da sua identidade negra, leva-nos a refletir sobre a falta de representatividade e empoderamento, ocasionada pelas ausências de práticas que trabalhem, de maneira não superficial, as questões étnico-raciais ao longo de sua formação, trazendo a importância de participar de organizações surdas que tenham como foco a negritude:

[...] *É muito importante, porque, assim, a maioria das associações focam só na surdez, mas eu queria que existisse um grupo focado na negritude também, que tivesse um representante para os nossos direitos, para a gente discutir sobre preconceito, resolver questões assim e dá várias oportunidades para a gente, né! (Akin).*

Percebemos o interesse do estudante em trazer essas experiências para a centralidade de suas vivências, destacando a criação de associações nesse sentido. Em outro momento, Akin revela não ter conhecimento sobre organizações sociais que envolvam a comunidade negra surda em Pernambuco, sendo necessário recorrer a eventos, mesmo que de maneira on-line, em outros estados. Esse é um ponto que aparece algumas vezes na narrativa do estudante, o qual mostra o desejo de participar mais efetivamente. Assim, ele conclui que: *“O empoderamento, essa representatividade, é muito importante para a gente saber sobre a nossa história, e eu acho que é preciso criar sim uma associação com esse foco” (Akin).*

Em meio ao relato sobre as suas experiências educativas, Akin traz a questão do contato com o outro e, retornando ainda à ausência de movimentos locais, destaca que sua principal fonte de encontro e aprendizagem sobre essas questões ocorre por meio das redes sociais, o que nos aponta a relevância que os meios

digitais têm em seu processo identitário, pois é por meio destas práticas que o estudante consegue acessar esse conhecimento. Assim, o encontro com o movimento negro surdo acontece principalmente por meio de tais redes: *“Eu vejo mais nas redes sociais, no Instagram, que tem esse movimento, palestras, opiniões, críticas, debates, mas presenciar isso, estar participando dessa comunidade, não”* (Akin).

Quando questionado sobre os espaços que contribuíram para o seu processo identitário, Akin afirma que há dois caminhos distintos, um pelo viés da surdez e outro pela questão racial. O estudante conta sobre o contato inicial com a temática étnico-racial que teve no ambiente escolar, assim como os outros entrevistados relataram, em função do mês da consciência negra:

[...] sobre a minha identidade negra, eu aprendi através das redes sociais e também através de alguns lugares como: dentro da escola, quando assistia palestra, porque tem o mês da consciência negra, então eu assistia palestras e queria participar da associação do movimento, palestras, debates... Eu queria, mas assim, eu tenho um conhecimento básico que eu adquiri através das redes sociais e dos meus amigos (Akin).

O relato de Akin mostra uma experiência introdutória na escola, o que se assemelha aos outros entrevistados que narram não terem se aprofundado na temática, mas a visto de maneira não detalhada. Este fato demonstra a marginalidade do conteúdo, que aparece nas narrativas sempre associado ao mês da consciência negra. Destaca-se aqui a dificuldade de aprofundar a história e cultura afro-brasileira sem que seja apenas em uma data específica, pois esta não consegue abarcar a densidade da temática. Resta aos estudantes buscarem novas formas de aprofundar o debate; no caso de Akin, foi através das redes sociais.

Por outro lado, quando conta sobre o fortalecimento da sua identidade surda, o estudante destaca o curso de Letras-Libras como um importante espaço de construção identitária no que se refere a sua língua e cultura. *“[...] a minha identificação enquanto surdo que ficou muito forte no Letras-Libras. O Letras-Libras me ensinou muito, eu me desenvolvi muito”* (Akin). Ainda sobre o curso de graduação, Akin afirma ter cursado a disciplina sobre identidade surda, a mesma mencionada por outros entrevistados, que também trouxe um debate racial.

O estudante evidencia ainda o ambiente familiar como um lugar onde não há o desenvolvimento de uma discussão sobre essas questões identitárias. Sobre o tema racial, o estudante traz uma importante reflexão ao observar a sua madrastra, uma mulher negra, que para ele não se reconhece enquanto tal. Ele declara que:

A minha madrasta é uma pessoa negra, negra, puríssima, mas o que eu percebo? Percebo que ela não mostra isso, não conversa sobre o tema, sobre negritude dentro da família, nunca ouvi. E eu também percebi que ela se sente como se fosse uma branca, não sei, como uma pessoa branca. Ela não percebe, não reconhece a identidade, ela não se reconhece. A identidade dela não é forte, sabe? Não convive com amigos negros, ela convive em sua maioria com pessoas brancas. Parece que ela se sente branca, não sei, falta essa questão da identidade dela (Akin).

Podemos realçar alguns pontos neste recorte da narrativa a partir da perspectiva do estudante: o fato de não conversar sobre a temática, de passar-se como pessoa branca e de não conviver com pessoas negras são fatores que levam Akin a acreditar que a madrasta não reconhece sua identidade. Entretanto, é possível observar a posição da madrasta de Akin não como uma negativa de sua identidade, mas talvez uma consequência da falta de reconhecimento sobre si. No caso de pessoas negras, não se reconhecer dentro de um grupo, enquanto parte constitutiva de uma história coletiva, que tem como foco a raça pode dificultar o seu pertencimento e/ou a construção de uma consciência racial.

Acreditamos que os indivíduos constituem sua identidade a partir das configurações que os unem e os identificam na sociedade. Participantes de uma comunidade se sentem identificados com as idiosincrasias de seu povo, sua cultura e sua língua e, com isso, passam a construir sua identidade. Mas, além da importância do contato com seus pares, compreendemos que o processo de descobrimento de si é carregado por questões que atravessam a história do povo negro, acontecimentos que regularam o processo de desenvolvimento e que ainda marcam as trajetórias deste.

Como nos aponta Nobles (2009), para que houvesse uma efetiva dominação estrangeira do povo africano, foi preciso esvaziar os significados africanos de ser humano ou até mesmo remover tais significados de sua consciência, para que estes pudessem ser escravizados de maneira permanente. Tal descentramento ou desafricanização configura-se como um ponto fundamental para a compreensão da experiência afrodiaspórica, pois carrega até hoje traços que acabam por tornar o processo de descobrimento de si complexo e doloroso.

A forma como Akin descreve sua madrasta suscita reflexões não apenas sobre a localização dela, mas colabora para repensarmos como a sociedade estruturou um sistema que contribui para que o reconhecimento de si seja carregado de dis-

positivos que acionam dores e por isso muitas vezes são silenciados, renegar a dor através da busca da integração a uma sociedade dominante pode ser um caminho factível. Atravessados pela experiência psicológica e existencial em um contexto marcado pelo racismo e colonialismo, a pessoa negra é levada a, por vezes, moldar a sua própria imagem. Como podemos refletir a partir dos estudos de Frantz Fanon (2008), a colonização e a supremacia branca podem trazer uma dolorosa relação entre a pele negra e a cultura branca dominante. O autor nos ajuda a compreender que a internalização dos estereótipos e preconceitos raciais pode ser uma realidade na vida de pessoas negras, o que traz uma alienação de si mesma, ocasionando a fragmentação identitária e a negação a sua própria história e cultura.

Buscar nos ideais brancos dominantes uma forma de se encontrar, em uma sociedade que promove o auto-ódio e o adoecimento de pessoas negras como herança de uma história marcada pela escravização, pode construir uma falsa ideia do branco enquanto chave de acesso para alcançar um nível maior de humanidade. Como argumenta Fanon (2008, p. 60), para o negro:

[...] só existe uma porta de saída, que dá no mundo branco, esse desejo de ser poderoso como o branco, essa vontade determinada de adquirir as propriedades de revestimento, isto é, a parte do ser e do ter que entrar na constituição do ego. Como dizíamos a pouco, é pelo interior que o negro vai tentar alcançar o santuário branco. A atitude revela a intenção.

Podemos compreender os apontamentos de Fanon não como uma determinação na vida de todas as pessoas negras, tendo em vista suas singularidades, mas há dimensões psicossociais que precisam ser levadas em consideração quando nós nos propomos a compreender as vivências apresentadas pelos estudantes negros entrevistados. Quando Akin fala sobre sua madrastra afastar-se da negritude ao demonstrar preferência em estar com pessoas brancas, há a alusão ao exposto por Fanon (2008), que apresenta uma estrutura de poder racial existente pela dominação colonial, na qual a desumanização do corpo negro pode desestabilizar internamente as pessoas negras a ponto de impactar em sua identidade. Ao alertar para a condição de vida dessas pessoas, é possível caminhar em direção à compreensão das complexidades que envolvem as experiências em uma dinâmica de racismo e desigualdade social.

Logo, no contexto de histórias de pessoas negras, desconsiderar a África e as suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade é tirar dos africanos

a participação efetiva enquanto sujeitos de poder e significados. Entendemos que, de alguma maneira, estar à margem da sua própria história pode trazer uma falsa sensação de estar ao centro da história do outro, branco, que hegemonicamente tem o reconhecimento enquanto referência, enquanto humano. Assim, aproximar-se do ideal humano pode proporcionar o reconhecimento de sua própria humanidade.

Nesse direcionamento, podemos mencionar ainda a questão do embranquecimento trazido por Akin, ao especificar sobre a forma de agir de sua madrastra. Talvez esse seja o ponto central que une os questionamentos do estudante ao dizer que *“parece que ela se sente branca”* (Akin), tendo em vista que o processo de branqueamento foi sobretudo um projeto que contribuiu para que o Brasil carregasse por séculos o peso de ser ficticiamente um paraíso racial, de natural miscigenação, o que sabemos que não faz parte da realidade da história do nosso país.

O projeto de embranquecimento estabelecido no Brasil se configura como um conjunto de ações influenciadas por ideologias racistas, colonizadoras e escravocratas, que foram desenvolvidas com o objetivo de diluir a identidade racial e cultural de pessoas negras ao longo do tempo, tendo como foco, a longo prazo, o fim da população negra no país. Esse processo de branquear a população, embora não tenha sido definitivamente efetivado, mostra chagas que não podem ser apagadas, pois acreditamos que “[...] evidentemente, cem anos de ‘embranquecimento’ causaram mais danos psíquicos aos africanos do que quatrocentos anos de escravidão racista e dominação colonial” (Nobles, 2009, p. 287).

Tais danos foram causados pela tentativa de alcançar o ideal humano que se transfigurava na pessoa branca. Assim, o processo de embranquecimento, ao passo que negava a identidade negra, valorizava a pele clara como símbolo positivo com significado de pureza, beleza e humanidade. Estar próximo do socialmente desejável, do universal, trouxe para pessoas negras hesitações em aceitar-se ao caminhar em busca da brancura como forma de anuência social. Descentralizar o povo negro da sua história, esvaziando seus significados, contribuiu para reforçar estereótipos negativos e levar a um apagamento da identidade desses sujeitos. Ao ter em mente um estereótipo negativo sobre si, negar-se talvez seja uma das formas de ser aceito e, de alguma forma, sentir-se pertencente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a pesquisa que originou este artigo se caracterizou como um desafio traçado em direção ao desbravamento de estudos que se propõem a trabalhar a temática do recorte raça-surdez. As trajetórias percorridas até a conclusão foram em direção a um maior aprofundamento não apenas da identidade, mas do contexto educacional de pessoas negras surdas em nosso país. Intentamos evidenciar os entrevistados como atores principais da pesquisa, possibilitando que suas narrativas fossem vistas e amplificadas. As entrevistas narrativas nos permitiram seguir um caminho no qual a centralidade das histórias foi mantida nas imagens criadas pelos entrevistados.

Entender a dinâmica existente na relação margem/centro nos permitiu refletir, com um olhar mais minucioso, sobre as narrativas dos entrevistados da nossa pesquisa, tendo em vista que essa relação desempenha um papel fundamental para a análise das organizações sociais e culturais. Logo, notamos que as experiências narradas, e aqui esmiuçadas, foram construídas essencialmente dentro do encadeamento de significados de estar à margem ou ao centro.

Assim como há uma proximidade entre os pontos de partida de cada narrativa, há questões que aproximam as trajetórias de vida e que estão interligadas através da construção do sentimento de pertencimento de cada estudante, seja pela questão racial, seja pela surdez. A fim de indicar a centralidade/marginalidade das experiências educativas narradas pelos estudantes negros surdos, foi possível elencar importantes elementos para a construção identitária de tais sujeitos.

Buscamos a compreensão das experiências educativas que centralizam e marginalizam os pontos que constroem essa identidade negra surda, as quais, mais uma vez, embora apresentem pontos de contato, trazem distanciamentos quando refletimos sobre as posições da surdez e da raça em sua construção. Tal fato é exposto pelos entrevistados e levado em consideração em nossas análises. Parece-nos que estar à margem ou ao centro depende de fatores que constroem individualmente o “ser surdo” e o “ser negro”.

Inicialmente, pela ausência de estudos, notamos a necessidade de compreender a construção da identidade que acontece a partir da cor da pele e da deficiência, com foco específico na questão racial, tendo em vista que ela apareceu de maneira mais tímida nas demais pesquisas já realizadas sobre este recorte.

Definimos aqui a identidade negra surda, esta analisada, sobretudo, pelo viés de ser pessoa negra, embora a surdez não seja descartada nas análises.

Foi possível identificar que as experiências que contextualizam as questões raciais ocupam, em grande parte, o local de marginalidade no processo educativo dos estudantes, o que acaba por não proporcionar uma continuidade. Aqui evidenciamos a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais para o desenvolvimento da temática na formação desses estudantes, tendo em vista que a ausência de ações de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana pode influenciar diretamente na construção de uma consciência racial.

Por fim, a partir das análises realizadas para este artigo, foi possível construir, ainda que inicialmente, caminhos possíveis para a construção de uma educação que centralize o povo negro surdo em sua narrativa, desfazendo antigos modelos estigmatizadores ao jogar luz sobre a importância da constituição de identificações positivas sobre os corpos negros marcados também pela surdez. Apresentar as narrativas de sujeitos historicamente marginalizados, estando estes em posição principal de suas histórias, foi o que nos abriu caminhos de possibilidades nas mais diversas dimensões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity: the theory of social change*. 3. ed. Buffalo: Amulefi Publishing Company, 1980.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: EdUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de

estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 40-51. set./dez. 2002.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOBLES, Wade. Sakhu Sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO [UFPE]. Projeto pedagógico do curso Licenciatura em Letras-Libras. Recife: UFPE, 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39203/0/PPC+PARCIAL.pdf/5a51d86c-9d2e-4648-a082-9b94a6f61bcd>. Acesso em: 28 nov. 2023.

VASCONCELOS, Norma Abreu. *Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco*. 2018. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 2018.

Sobre os autores:

Rafaela de Alcântara Barros: Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Letras-Português pela UFPE. Professora de Libras no Centro Acadêmico de Vitória da UFPE (CAV/UFPE). **E-mail:** rafaela.alcantarab Barros@ufpe.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6824-400X>

Clayton Márcio Hermes Pereira: Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em Licenciatura em História pela UFPE. **E-mail:** clayton.marcio@ufpe.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0004-6400-6484>

Maria da Conceição dos Reis: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pedagoga pela UFPE. Professora Adjunta no Departamento de Gestão e Políticas Educacionais do Centro de Educação da UFPE. Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFPE. **E-mail:** maria.conceicao@ufpe.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5447-5069>

Recebido em: 13/12/2023

Aprovado em: 27/04/2024