

**INTERSECCIONALIDADES E SURDEZ:
em busca de um bilinguismo
antirracista e anticapacitista**

**INTERSECTIONALITIES AND
DEAFNESS: in search of an anti-racist
and anti-capacitist bilingualism**

**INTERSECCIONALIDADES Y
SORDERA: en busca de uno
bilingüismo antirracista y
anticapacitista**

Resumo: O artigo, com inspiração ensaística, compartilha experiências vivenciadas por dois professores atuantes no contexto da educação bilíngue de surdos, com um público formado por jovens e adultos, muitos dos quais trabalhadores. Relatamos acontecimentos e conversações com estudantes em situações de sala de aula e de encontros do projeto “Surdez e diferenças: interseccionalidades em foco”, no qual colocamos em discussão, em rodas de conversa, nossas diferenças, nossas marcas de existência, em especial, as diferentes categorias que atravessam as corporalidades e histórias surdas: raça, gênero, condição social etc. No diálogo com essas experiências e acontecimentos, assim como com as narrativas de estudantes e as nossas próprias, problematizamos como diferentes sistemas de opressão se fazem presentes em nossas práticas pedagógicas e em nossas relações educativas, influenciando o processo de aprendizagem/ensino. Convidamos à escuta atenta e à reflexão sensível a partir das múltiplas vozes que compõem este texto, na busca da construção de uma educação bilíngue de/com surdos ética e esteticamente comprometida com práticas antirracistas e anticapacitistas.

Palavras-chave: Surdez. Interseccionalidade. Educação de surdos.

Recebido em: 30/04/2022
Aceito em: 21/05/2022
Publicação em: 25/05/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.62845

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Aline Gomes da Silva

Mestre em Educação

Instituto Nacional de Educação de Surdos,
Brasil.

E-mail: alineg@ines.gov.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2453-8051>

Tiago Ribeiro

Doutor em Educação

Instituto Nacional de Educação de Surdos,
Brasil.

E-mail: tribeiro@ines.gov.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7264-3388>

Como citar este artigo:

SILVA, A G.; RIBEIRO, T. INTERSECCIONALIDADES E SURDEZ: em busca de um bilinguismo antirracista e anticapacitista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-16, Ano.2022 ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62845>

Abstract: The article shares experiences lived by two teachers working in the context of bilingual education for deaf people, with an audience made up of young and adults students, many of whom are workers. We report events and conversations with students in classroom situations and in meetings of the project “Deafness and differences: intersectionalities in focus”, in which we discuss, in conversation circles, our differences, our particular marks of existence, especially the different categories that cross deaf corporalities and its histories: race, gender, social condition, etc. In the dialogue with these experiences and events, as well as with the narratives of students and our own, we problematize how different systems of oppression are present in our pedagogical practices and in our educational relationships, influencing the learning/teaching process. We invite attentive listening and sensitive reflection from the multiple voices that make up this text, in the search for the construction of a bilingual education of/with the deaf students, ethically and aesthetically committed to anti-racist and anti-capacitative practices.

Keywords: Deafness. Intersectionality. Deaf education

Resumem: El artículo comparte experiencias vividas por dos docentes que trabajan en el contexto de la educación bilingüe para sordos, con un público compuesto por jóvenes y adultos, muchos de los cuales son trabajadores. Narramos eventos y conversaciones con estudiantes en situaciones de aula y en encuentros del proyecto “Sordera y diferencias: interseccionalidades en foco”, en los que discutimos, en círculos de conversación, nuestras diferencias, nuestras marcas de existencia, en particular, las diferentes categorías que componen las corporalidades e historias sordas: raza, género, condición social, etc. En el diálogo con estas experiencias y eventos, así como con las narrativas de los estudiantes y las nuestras propias, problematizamos cómo diferentes sistemas de opresión están presentes en nuestras prácticas pedagógicas y en nuestras relaciones educativas, influyendo en el proceso de aprendizaje/enseñanza. Invitamos a la escucha atenta y a la reflexión sensible desde las múltiples voces que componen este texto, en la búsqueda de la construcción de una educación bilingüe de/con sordos, comprometida ética y estéticamente con prácticas antirracistas y anticapacitativas.

Palavras-clave: Sordera. Interseccionalidad. Educación sorda

1 DE ONDE LANÇAMOS NOSSOS OLHARES: NOSSO LUGAR DE ESCUTA

Aprendemos, através da literatura, da formação e de nossos próprios corpos, que marcas históricas da constituição do povo brasileiro, como a escravatura e o colonialismo, ainda se expressam de modo muito latente em nossa vida cotidiana, bem como no dia a dia das instituições do país. Na historicidade da educação de surdos, não é diferente! Suas representações se formam especialmente quando está em contato com instituições sociais que, no confronto com a alteridade radical que é a surdez frente ao mundo ouvinte, criam discursos colonizadores acerca do sujeito que não ouve. Tais discursos impõem a marca da “anormalidade”, traduzindo a surdez como desvio à normalidade ouvinte (PERLIN, 2013; SKLIAR, 2013) e responsabilizando o Estado pela normatização desses corpos e mentes, para sua pretensa “integração” à sociedade ouvinte. e, portanto, normalizadora.

Do nosso ponto de vista, assim como aprendemos com a própria comunidade surda e algumas pesquisadoras surdas, como Gládis Perlin (2013) e Shirley Vilhalva (2004), essa é uma prática ouvintista. O ouvintismo é um sistema estrutural de opressão que atravessa toda a vida das pessoas surdas, impondo barreiras educacionais, comunicacionais, sociais, culturais etc., distanciando os surdos de seu direito: viver e se apropriar do mundo por meio de uma língua que reconhece e legitima sua condição de ser um sujeito visual, isto é, que tem um cérebro linguisticamente visual (opera através de imagens).

E por que falar de ouvintismo nos primeiros parágrafos deste texto? Porque compreendemos que ele, assim como outros sistemas de opressão de nossa sociedade – o racismo, o machismo, dentre tantos outros -, precisa ser desconstruído cotidianamente, e a educação é um dispositivo potente para narrar e performar mundos mais democráticos e plurais, corpos livres, tornando possível (re)inventar a si mesmo e ao mundo na/ através da relação com o outro. Nisso acreditamos, nisso apostamos! Numa educação viva, afirmativa, irreverente e perguntadora!

Compreendemos a educação como espaço coletivo, de conversação, de imaginar, pensar e fazer

coisas juntos (RIBEIRO; SKLIAR, 2021). Espaço através do qual podemos espichar nossos modos de pensar, tornarmo-nos outros de quem estamos sendo, podemos pluralizar nossas imagens e visões de mundo, ver positividade e potência em nossos corpos, vozes e histórias (hooks, 2019a). Educação como possibilidade de ler e compreender o mundo de diferentes maneiras, de reconhecer a alteridade pulsante do outro e, por que não afirmar, com Paulo Freire: a educação como prática de liberdade, de gente, como exercício da *palavramundo* (2014)?

Pois bem: se, na busca pela “normalização da pessoa surda” (SKLIAR, 2013), foi sendo historicamente negado aos sujeitos surdos viverem a constituição de suas subjetividades em uma língua e cultura que acolhessem sua condição de ser linguisticamente visual, hoje, a luta da educação de surdos (no nosso ponto de vista) vai na direção do reconhecimento da condição de estar sendo surdo no mundo, da pessoa surda como sujeito complexo e plural, constituído na relação com outros, com o mundo e consigo mesmo.

Em nossas vivências com professores surdos bilíngues (fluentes em Libras e português oral e/ou Libras e português escrito) na instituição em que trabalhamos, temos podido compreender que a língua de sinais permite ao surdo sinalizante compreender e conectar melhor os enunciados, bem como construir conceitos, ainda quando são oralizados. Sobre isso, durante um café na sala de professores da escola, no intervalo, um de nós, autores do texto, conversava com uma professora surda, colega de trabalho, sobre como era ser professora surda numa escola de surdos. Perguntou-lhe, em Libras:

- Z., como é ser professora surda de LIBRAS oralizada? Você vivencia o português e a Libras como?

Ela, professora surda, aqui nomeada por uma letra aleatória a fim de evitar exposição, como foi conversado com estudantes e professores participantes do projeto, olhou nos olhos, encolhendo as sobrancelhas um pouco, como meio apertando os olhos com a expressão facial de reflexão. Seus olhos miravam para cima, como a procurar por imagens que pudessem ajudar a expressar o que sentia. Então, com uma expressão facial de contentamento e conforto, expressou:

A Língua de sinais me ajuda a entender e a aprender. Eu compreendo melhor as coisas em Língua de sinais porque eu vejo! É mais claro! Português precisa de mais esforço, e oralizar é muito cansativo! Cansa o cérebro! Dou aula em Libras!

A fala da professora repercute em nós. Ressoa visualmente, em sua narrativa, a fala de muitos estudantes surdos com os quais trabalhamos. Todo ano, ao iniciar o período letivo, fazemos roda de conversa com as turmas com as quais atuamos com algumas perguntas, entre as quais não pode faltar: “O que você deseja aprender na escola?”; “quais são suas curiosidades?”; “que perguntas vocês querem fazer e nunca puderam?”; “o que você espera da escola?”. Entre muitas respostas, que vão desde o espanto por serem perguntados sobre o desejo de estudar algum tema até a expressão da vontade de ter o direito à linguagem escrita garantido, muito reforçam do que sentem falta na própria escola bilíngue: mais língua de sinais.

Mais uma vez, voltamos à fala da professora, a qual reforça a potência e a importância da língua de sinais na constituição do pensamento visual dos surdos e, por conseguinte, em suas subjetividades. Sua voz visual nos invade e poliniza, inquieta a pensar e a indagar: o que significa ou pode significar, para estudantes surdos, terem uma educação em uma língua que possa lhes facilitar a compreensão e a comunicação, bem como a construção de conceitos e de suas próprias subjetividades? Surdos têm enfrentado barreiras comunicacionais em escolas regulares, inclusivas, especiais e mesmo bilíngues Brasil a fora. Apesar do reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda sinalizante brasileira desde 2002, pela Lei 10.436, e da educação bilíngue como modalidade educativa, pela Lei 14.191, de 2021, os cotidianos ainda parecem revelar mais desafios do que mudanças. Podemos inclusive perguntarmo-nos: as práticas de linguagem que nós, educadores ouvintes bilíngues, desenvolvemos no interior das escolas bilíngues para surdos (e/ou inclusivas com classes bilíngues) favorecem a vivência da língua de sinais como língua de relação e constituição da subjetividade e da identidade do sujeito surdo, e do português escrito em sua função social e discursiva? Reforçamos ou colocamos em questão práticas linguísticas colonialistas e ouvintistas? Como? Por quê?

São perguntas que precisaremos nos fazer e refazer, sem que tenhamos uma resposta, senão a busca constante pelo dismantelamento dos sistemas de opressão que, por serem estruturais, também atravessam e constituem nossos próprios modos de pensar e existir. E é desse lugar que tecemos este texto, na condição de professores ouvintes bilíngues de uma escola de referência na educação bilíngue de surdos no Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro, na qual atuamos com jovens e adultos surdos e temos desenvolvido o projeto “Surdez e diferenças: interseccionalidades em foco”. Trazemos, neste artigo-ensaio, ressonâncias, lampejos e cintilações que a vivência desse projeto tem feito ressoar em nossos corpos. Longe de respostas ou receitas, compartilhamos desafios, buscas, propostas e experimentações pedagógicas que temos vivido com os estudantes surdos e com a equipe do ensino fundamental noturno da referida instituição educativa. Para nós, o bilinguismo para surdos não é educação inclusiva nem especial, mas intercultural, linguística e bilíngue! Uma modalidade, portanto!

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ENCONTRO COM ESTUDANTES SURDOS

Embora vigore atualmente no Brasil, no contexto da educação de surdos, principalmente nas instituições especializadas na modalidade bilíngue, o bilinguismo (o processo de *aprendizagem* sino por meio da Língua Brasileira de Sinais, como língua de instrução e relação, e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua), fruto da luta organizada e de resistência da comunidade surda, ainda vem sendo marcante no país, especialmente nas escolas inclusivas, o modo guiado pela percepção do som e da cultura ouvinte como única forma possível de pensar os processos de *aprendizagem* dos estudantes surdos. Alguns conhecimentos e conteúdos curriculares trabalhados com surdos em escolas inclusivas, como a tonicidade das palavras e sílabas tônicas, por exemplo, demonstram como o ensino da linguagem escrita ainda é oferecido ao surdo tratando-o como se ouvinte fosse.

Através das ideias de pedagogia surda (VILHALVA, 2004) e pedagogia visual (CAMPELLO, 2007), pesquisadoras surdas já vêm nos alertando de que a educação, independentemente de suas perspectivas e concepções, tem estado colada ao ouvido! A educação tem reforçado prática oralistas, ouvintistas, que não condizem com a condição de sujeitos visuais dos surdos. Para a autora Gládis Perlin (2013), “a educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer ‘fazer do surdo um ouvinte’” (p. 72).

Ao falarmos de educação de surdos, queremos nos posicionar longe de perspectivas ouvintistas, embora saibamos que o ouvintismo faz parte de todos nós, ouvintes e surdos, porque é um sistema estrutural de opressão em nossa sociedade que tem forjado um mundo de ouvintes e para ouvintes, no qual a experiência surda é invisibilizada enquanto expressão de um corpo linguisticamente visual e intercultural. Um corpo composto por diferentes dimensões; corpo que escorrega e não se deixa aprisionar em categorias que o queiram definir a priori. Um corpo que enfrenta uma sociedade que produz desigualdade, definindo certas existências como modelo e norma, e todas as demais formas de ser, estar e existir no mundo como desvios a ser regulado, normalizado ou expurgado.

Para nós, a ideia de um modelo, de uma norma como reta régua para medir a humanidade de diferentes corpos e corporalidades é uma violência cravada em nosso imaginário pela colonialidade e pela colonização. Narrar o surdo como desviante, como anormal é uma violência, faz parte desse nosso imaginário coletivo lapidado pelo paradigma da norma e do normal (JANOÁRIO; PELUSO, 2020). Compreendemos a surdez como uma singularidade linguística e, portanto, (inter)cultural, e a língua de sinais não como mero instrumento de comunicação dos surdos, mas uma língua visual-espacial por meio da qual o surdo pode viver visualmente (por mais redundante que pareça) seus processos de subjetivação, uma vez que ele é um sujeito linguisticamente visual (repetimos à exaustão, para que vibre nos cotidianos e em nossos corpos de educadores de/com surdos).

Nossa condição de docentes ouvintes bilíngues de/com surdos, enquanto educadores e pesquisadores da própria prática, tem nos permitido vivenciar e compreender isso, bem como viver experiências e acontecimentos que nos sacolejam, atravessam, desacomodam e deslocam. Experiências compartilhadas narrativamente em nossos grupos de estudos na própria escola ou em tantas outras redes de sujeitos – sala de aula, congressos, formações, entre outros tantos – em que estamos imersos.

Assumindo a narrativa como opção teórico-metodológica na construção deste texto, compreendemos o narrar como gesto epistêmico, ético, estético e político comprometido com a partilha, com o dar a ver afetações a partir do vivido e a recuperação de nossas vozes e histórias (hooks, 2019a), a afirmação de nossas vidas como vidas que importam! Obviamente, não recuperamos o vivido em si, a vivência mesma, mas o que ela repercute em nossos corpos, pensamentos, respirações... As dores de uma violência vivenciada, a angústia de algum silenciamento imposto... e também a alegria do encontro, a felicidade em realizar algum desejo... Enfim, mundos de sentidos e interpretações em sua complexidade!

Nesse contexto plural, onde performamos o ser/ estar sendo pesquisadores-professores-ouvintes, investigar narrativamente tem a ver com assumir a pesquisa como ação ética, estética e política, parte constitutiva da vida: investigação-vida, caminhada que se constrói à medida em que se vive, nas idas e vindas do indagar e indagar-se frente ao mundo, frente ao que nos inquieta e convoca a investigar como sentir-pensar com o outro (GODOY; RIBEIRO, 2021). Pesquisa como dispositivo de desassossego; narrativa como possibilidade de desbotar nossos preconceitos, ampliar as paletas de cores com que miramos, compreendemos e plasmamos o mundo. Por isso ação e gesto ético, estético e político: porque apostar no encontro como potência educativa pode transformar nossas andanças e a nós mesmos. A experiência do encontro é trans-form-ativa, como na narrativa abaixo, gotejada do caderno de campo de um dos autores do texto.

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

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

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

Esse acontecimento nos remexe e aciona uma profusão de afetos e afetações... São tantas linhas e camadas que compõem essa narrativa, essa história... Aporta muitas nuances que poderiam ser discutidas, mas nos detemos em uma: a questão da nomeação. Que corpos tem tido, historicamente, direito a um nome? E que corpos têm sido nomeados negando-lhe o direito à identidade? Como têm sido

nomeados os corpos negros, surdos, “deficientes”, desconjuntados, gordos, indígenas, trans?

Não há como deixar de identificar esse aluno como negro, homem, surdo, pobre e morador de comunidade. Um rapaz que, com seus 19 anos, chega pela primeira vez em uma escola especializada para surdos, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, sem saber seu próprio nome nem ter qualquer outro elemento que o identifique, como, por exemplo, documentos na carteira (além do passe livre).

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

Quem tem sido historicamente descrito como mudinho? Quem tem nos descrito como mudinhos? O que quer dizer, do ponto de vista de uma sociedade estruturada por distintos sistemas de opressão, ser mudinho, surdo, negro, pobre e morador de favela?

Para Fanon (2008), o sujeito colonizado é sempre sobredeterminado por fora, pelo outro, pelo colonizador que busca capturar, aprisionar e objetificar o corpo de quem não lhe é semelhante. Isso se confirma quando buscamos a historicidade dos surdos, seja por meio das representações discursivas da clínica ou da escola... Descobrimos que alguns profissionais que trabalham diretamente com os surdos ainda os imaginam de modo a nomear, numerar, limitar, definir e mesmo alterar sua identidade. Segundo Gladis Perlin (2003):

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

Sabemos que a colonização não opera apenas na discriminação de um fator biológico, mas sobretudo funciona no nível discursivo. Aciona afetos e afetações que atravessam os processos de subjetivação. Nesse sentido, as pessoas surdas têm sido nomeadas, ao longo do tempo, como: “surdinha”, “mudinha”, “surda-muda”, “deficiente”, “desgraçadas”, “que faz mímica”, “portadora de necessidades especiais” etc. Um arsenal de nomenclaturas que buscam esconder, tamponar, escamotear, invisibilizar, silenciar e, muitas vezes, aniquilar o sujeito de carne e osso... sua cor, sua condição de ser no mundo, sua textura, sua língua, sua cultura, sua orientação sexual, seus saberes, sua liberdade. E as consequências disso são as construções discursivas tornarem-se convincentes: de tanto serem repetidas, acabam por naturalizarem-se. E nada mais violento do que a naturalização do preconceito, do desejo de mesmidade, do silenciamento e apagamento das diferenças e suas manifestações nos corpos que existem afirmativamente no mundo; corpos que transbordam toda e qualquer categoria a-normalizadora.

O resultado dessa política de anormalização de corpos “desviantes” da norma ouvinte tem resultado, para os sujeitos surdos, na marginalização de suas corporalidades pela sociedade, pela desapropriação do convívio familiar e rejeição pela própria escola, na medida em que são vistos como incapazes de estabelecer comunicação com aquilo que é norma (centro), isto é, uma lógica única e universal de ser/estar no mundo, de estabelecer comunicação, de produzir(se)(n)a linguagem, de habitar a língua. Em uma sociedade marcada pela normatividade e, nesta, pelo signo do ouvintismo, a ausência da audição também nega aos surdos, na lógica ouvintista, a condição de humanidade.

Não é difícil compreender como esse discurso dominante e colonizador tem influenciado fortemente o processo de construção das subjetividades das pessoas surdas a partir das marcas de uma sociedade oralizante, preconceituosa e desigual, a qual aponta a suposta falta como uma justificativa para excluir e expurgar tudo aquilo que a sociedade enxerga como um corpo fora dos padrões normativos, empurrando-os às margens, à inferiorização e à subalternidade.

No bojo desta discussão, evocamos um acontecimento em primeira pessoa, porque narrado por um de nós, porém nos envolve e nos atravessou de modo significativo, fazendo-nos refletir sobre as marcas e heranças coloniais que ainda hoje são produzidas nos cotidianos escolares. Tais heranças ganham corpo através das relações de opressão trasvestidas de obediência, as quais invisibilizam as potências e as falas dos estudantes, forjando subjetividades subalternizadas silenciadas.

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

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

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

- Por que você está tão quieta? – questionei.

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

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

Este acontecimento nos faz questionar: Que relações vivemos na escola (e fora dela) que nos convencem a pensar ser sinônimo de educação o silenciar nossas vozes, o calar as curiosidades e desejos dos estudantes? Que forma de educação pode convergir com modos de ser e pensar que negam, a si mesmo, a possibilidade de fala, a afirmação de nossa própria existência enquanto sujeitos dialógicos e potentes? O que nos revela, sobre a relação de *ensinoaprendizagem*, a imagem elaborada pela estudante, de que a educação é sinônimo de silenciamento e passividade? Nossas histórias e memórias da e na escola, como são? Que sentidos e afetos fazem aflorar? E nossas práticas cotidianas... reforçam e/ou

põem em questão esse tipo de pensamento? Por que naturalizamos a docilidade dos corpos silenciados pela normatização dos modos de ser/estar na escola? É mera coincidência que a maioria desses corpos seja negra, de forma geral? Como nos libertamos psiquicamente e coletivamente dessas opressões fortemente inscritas em nossas subjetividades? É possível uma prática educativa de/com surdos que afirme a negritude e a surdez como marcas positivas de corporalidades singulares?

De certo, ainda não encontramos as respostas (e talvez não a encontraremos), mas intuímos que elas não virão do centro, mas serão construídas desde as margens, as quais se mostram um lugar complexo onde a repressão e as formas criativas de resistência coexistem. Em outras palavras, nas margens oprimidas criam-se condições de resistência (KILOMBA, 2019). Assim, temos compreendido que descolonizar as relações pedagógicas tem a ver com uma responsabilidade amorosa com o outro... E com assumir um compromisso ético como uma resposta a esse outro que nos interpela com sua existência, com sua subjetividade e sua potência (RIBEIRO; SILVA; VIGNOLI, 2019).

Sabemos que estas condições não estão dadas, mas é um exercício epistemológico, ético, estético e político que queremos perseguir, cientes de que ninguém se liberta sozinho e que tampouco haverá libertação feita pelos outros. Firmamo-nos na utopia freireana de que só nos libertaremos em comunhão uns com os outros (FREIRE, 1996). Quiçá essa dimensão comunitária do processo de afirmação de si, conforme aponta Freire, tenha a ver com a narrativa como condição vital, a possibilidade de narrarmos para produzir comunidades afirmativas, não abrimos mão de nossos corpos, histórias, biografias, vidas, culturas, como o movimento feminista negro nos tem ensinado (hooks, 2019b)

No encontro encarnado, no estarmos presentes, abertos, em relações nas diferenças com os estudantes surdos, temos nos deslocado, aprendido muito mais do que ensinado. O encontro com os surdos, a relação com eles, as conversações em língua de sinais, as trocas com parceiros de trabalho e a leitura/ diálogo com o campo dos estudos surdos, do feminismo negro, das filosofias das diferenças e da educação de surdos tem possibilitado compreender isto: quando nos encontramos - no sentido de viver uma experiência de deslocamento e abertura a uma cultura diferente da nossa - com sujeitos surdos, não é apenas com surdos que estamos nos encontrando. Estamos nos encontrando, como não poderia ser diferente, com sujeitos complexos, plurais, contraditórios, pulsantes, encarnados, vivos (e com a gente mesmo!)

Nessas andanças e percursos, conhecer a ideia de interseccionalidade vem nos potencializando e polinizando no movimento de indagar a experiência vivida. Tem nos permitido estranhar e aprender com ela, a compreender de modo mais ecológico e interconectado as histórias e vivências de nossos alunos surdos e as nossas próprias.

2.1 INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTILHAÇOS DE NORMALIDADE E CONTUSÕES INTERPRETATIVAS

Algumas ideias são como lampejos em meio à noite escura: cintilam e nos chamam a atenção, despertando o interesse. Assim se passou conosco em relação à ideia de interseccionalidade. O interesse por pensar a educação atravessada pela interseccionalidade nasce a partir da busca por compreender melhor os desafios cotidianos que a vivência da/na educação de surdos tem nos colocado. Temos, cada vez mais, percebidos o quanto categorias de análise como raça, classe, gênero, etariedade e território têm sido, muitas vezes, invisibilizados nas experiências cotidianas dos/as estudantes surdos/as; isso em um e país cuja maioria da população é negra, pobre, moradora de comunidades e/ou periferias. No contexto da educação de surdos, a interseccionalidade não pode passar despercebida, na medida em que os corpos surdos afetam e são afetados por suas múltiplas dimensões: são negros, femininos, masculinos, LGBTQIA+, idosos, como nos indica uma leitura interseccional do contexto de jovens e adultos surdos no qual atuamos...

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

Em uma palestra proferida por Patrícia Hill Collins, na 39ª Reunião Nacional da ANPEd – “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências”, no dia 24 de outubro de 2019, na Universidade Federal Fluminense/UFF, intitulada: *Interseccionalidade e Educação: desafios teóricos e metodológicos*, a intelectual dizia “que na educação, há muitas interseccionalidades a serem descobertas”. A afirmação de Collins tem nos provocado há algum tempo, embora nunca tivéssemos nos debruçado sobre esse tema. Nesse dia, algo ressoou nos pensamentos, causando-nos algumas inquietações... Fomos polinizados por suas palavras, tomados por elas; algo foi acionado por seu convite, o corpo ressoou!

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

Apesar desses sistemas serem frequentemente invisibilizados, eles estão organizados nas instituições sociais e afetam diretamente nossas vidas. Embora fosse compreensível, para nós, as diferentes formas de opressão existentes que atuam para a manutenção das desigualdades sociais, tem sido através da compreensão da interseccionalidade como ferramenta analítica capaz de indagar diferentes sistemas de opressão interconectados que pudemos entender como vêm se inter cruzando e retroalimentando múltiplas desigualdades existentes.

Essa compreensão nos reporta a diferentes experiências vividas por nós (e não somente!), na qualidade de professores na educação de/com estudantes surdos/as. Todo ano, ao final de cada bimestre, realizamos um relatório sobre as turmas com que compartilhamos o trabalho pedagógico. No relatório, há algumas perguntas que necessitam ser respondidas. Com frequência, avaliávamos os estudantes surdos sobre o aspecto comportamental e de apropriação linguística (seja da língua de sinais ou da língua portuguesa) e de conteúdos, invisibilizando, nos corpos surdos, as pluralidades pulsantes, as diferenças que se manifestam de modo complexo e singular, conforme a perspectiva interseccional nos convida a perceber. Para além da surdez, os corpos surdos, como todo corpo, são atravessados por múltiplas dimensões: raça, gênero, classe social, nível de escolarização, trabalho, idade, família etc., como fatores que atuam na construção da subjetividade, ao mesmo tempo em que contribuem para localizar os sujeitos nas instituições sociais.

Não foram poucas as vezes em que anotamos, em nossos relatórios avaliativos, que determinado estudante chegava atrasado todos os dias, esquecia o material escolar ou dormia na sala de aula, apesar de alertar o/a estudante sobre esse comportamento e saber de forma precária os reais motivos desses acontecimentos. A situação-problema era tratada sob um aspecto particular e não coletivo, talvez inclusive elitista, excludente, baseado num modelo normal, naturalizado, esperado de aluno. O processo avaliativo era frágil, porque não basta mudar a prova por relatório para transformar a avaliação. Precisamos (re)pensar e colocar em questão os princípios que suleam¹ nossas práticas e indagar as compreensões que compõem nossos olhares.

Tentar compreender os estudantes com os quais trabalhamos em uma perspectiva interseccional, dando-nos conta de que todos e cada um deles é uma constelação, pode nos ajudar a entender um pouco melhor a complexidade da vida do estudante diante dos sistemas de opressão, além de criar ações integradas para que o mesmo possa usufruir do seu direito à educação e à justiça social e cognitiva.

Recuperamos aqui uma narrativa do professor T., responsável pelas oficinas transdisciplinares com os estudantes do ensino fundamental noturno (jovens e adultos) da escola onde nosso projeto-pesquisa acontece. Ao nos sentarmos para planejar um encontro com os estudantes e conversar acerca de questões que atravessam a pesquisa e a sala de aula, falamos a respeito do modo como preenchíamos o relatório. A conversa foi bastante instigadora, e o professor fez a seguinte narrativa oral:

¹ Aprendemos com o mestre Paulo Freire e a sua Pedagogia do Oprimido a ação de sulear como afirmação política, ética, estética e epistemológica dos saberes e das cosmologias dos povos do sul global, seja geográfica ou metaforicamente falando.

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

Um dia, precisei ir ao Shopping Nova América, em Del Castilho, para pegar uma encomenda. Era de tarde, finalzinho; nesse dia não atuava à noite na escola. Quando estava na passarela que sai do metrô e dá acesso ao shopping, avisto essa aluna saindo correndo pela porta de vidro, com roupa de uma rede de lojas de fast food muito famosa. Nos vimos. Conversamos. Ela contou que saía correndo para a escola, mas nunca dava tempo de chegar na hora. Naquele dia demorou para sair, nem dera tempo de trocar de roupa. Só trocava quando chegasse ao colégio.

Fiquei mexido! Um sentimento amargo de trava na garganta. Foi um soco no estômago e uma conexão abrupta com a realidade. Nossos alunos são jovens e adultos trabalhadores, chegam à escola depois de jornadas de trabalho exaustivas, muitas vezes cheias de cenas de ouvintismo ou mesmo outros preconceitos. Tua reflexão sobre os relatórios tem muito sentido para mim.

Parafraseando Grada Kilomba (2019) e a afirmação de que não basta perguntarmos se somos racistas, mas onde guardamos nosso racismo, podemos dizer que não basta perguntar se somos ouvintistas, mas onde guardamos e o que fazemos com o nosso ouvintismo. Desconsiderar a realidade objetiva, a presença encarnada dos estudantes surdos, trabalhadores, negros, chefes de família, entre outras características, não é reforçar um modelo de estudante ideal, uma ideia de “normal”? O que significa não olhar os estudantes em sua complexidade, invisibilizar as experiências vividas por eles? O que significa uma visão monolítica sobre o processo educativo? E o que significa ser estudante surdo trabalhador?

Essas percepções podem nos levar a refletir sobre a construção de nossas próprias subjetividades como professores ouvintes de/com surdos. Hoje, buscando compreender melhor a ideia de interseccionalidade, procuramos firmar um compromisso maior com/na educação, ao assumir uma responsabilidade ética, estética e política: *avaliar as formas pelas quais estou [estamos] tornando a vida dos estudantes mais fácil ou mais difícil?*

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

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

Se Patricia Hill Collins afirma que a interseccionalidade é um conceito em construção, também sublinha que seus usos e apropriações, muitas vezes, são feitos de modo generalizado, ao ponto de

² Entrevista realizada pelo Laboratório Aberto de Interatividade com a socióloga Patricia Hill Collins na UFSCar (Campus Sorocaba) no dia 31 de outubro DE 2019.

esvaziar o conteúdo transformador que tem desde sua origem. A interseccionalidade nasce dos movimentos negros, dialogando com as necessidades das mulheres negras, chicanas e de cor³ dos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 70. Segundo Collins e Bilge (2021, p. 17), cada movimento social “privilegiava uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical”. Esses movimentos falavam em nome de uma universalidade, cuja história de vida de mulheres, negras, trabalhadoras, lésbicas e de outras nacionalidades dificilmente eram incluídas nesta luta homogênea para o enfrentamento das desigualdades sociais e das discriminações que elas sofriam.

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

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

Para nós, a ideia de interseccionalidade estilhaça a possibilidade de um modelo correto, normal a seguir. Interseccionalidades são estilhaços de normalidade; apontam processos de identificação e de performance de múltiplas identidades em transbordamento corporal. O corpo transborda as identidades. Os corpos transbordam! Os corpos surdos transbordam.

Muito antes da interseccionalidade ser cunhada enquanto um conceito na academia, já existia práxis política e formas de entender o mundo e de solucionar os problemas sociais que mobilizavam as ideias de raça, gênero, sexualidade, classe de forma mutuamente conectadas e imbricadas por ativistas, mulheres, não somente negras, como também chicanas e de cor. Essas ativistas empregavam a ideia de interseccionalidade para demonstrar como elas são, simultaneamente, localizadas dentro de um sistema de dominação (COLLINS; BILGE, 2021).

Ao promover estilhaços de normalidades tantos quanto impossíveis de sumariar e nomear, a ideia de interseccionalidade fratura a lógica da anormalização das diferenças e os discursos colonialistas que querem explicar determinados corpos e fazê-lo caber em categorias definidas e delimitadas. Entretanto, compreender o corpo como experiência interseccional significa assumi-lo como constelação sempre em movimentação e trans-form-ação. A interseccionalidade, portanto, nos impossibilita de seguir narrando nossos alunos pela falta, de compreender os surdos a partir da lente de nossas ignorâncias e desconhecimentos ouvintistas. Não se trata de falar ou sublinhar o que deveria ser ou como deveria ser esse ou aquele sujeito, esse ou aquele corpo... O que nos mobiliza é o sujeito encarnado, o corpo manifesto e presente na relação educativa no presente, aqui e agora

Uma perspectiva interseccional convoca ao que aqui chamamos de contusões analíticas: a ebulição de sentidos múltiplos e móveis, a sobreposição e retroalimentação entre diferentes categorias, a

³ Segundo Collins e Bilge (2021), são consideradas pessoas de cor (person of color), nos Estados Unidos, qualquer pessoa racializada, incluindo, por exemplo, indígenas. As autoras ressaltam que não há, nesta expressão, uma conotação pejorativa.

compreensão do mundo como texto a ser lido, interpretado e (re)escrito comunitariamente, justamente porque provoca um giro em nossas leituras e indagações: pensar o surdo a partir dele mesmo e, principalmente, com ele, perguntar e perguntar-se pelo sujeito encarnado, a presença pulsante diante de nós: o que nos ensinam os estudantes surdos? O que nos falam suas corporalidades interseccionais?

Como forma de afirmar toda e qualquer análise, interpretação, narração, compreensão e/ou explicação como limitada, circunscrita a certo universo particular/comunitário de sentido, propomos a ideia de contusão interpretativa como dispositivo interseccional de investigação, operando perguntas lá onde sempre nos acostumamos a ver ou propor respostas e afirmações. Em outras palavras: contundir nossas interpretações tem a ver com poder deixar aberta e pulsante a pergunta, incrustar a dúvida e a necessidade de seguir perguntando na própria afirmação; fazer da pesquisa, da pergunta – plural, interseccional – uma forma de mirar e interpretar a vida e o vivido. Enfim, a contusão interpretativa talvez seja um pedido a nós mesmos, e a todos nós, a nos lembrarmos de que toda análise/ interpretação está embebida com o desde onde pensamos, observamos e compreendemos as relações educativas que narramos e os estudantes que avaliamos. O que significa sermos professores e pesquisadores ouvintes de/com surdos? O que o reconhecimento desse lugar implica?

2.2 RECONHECER OPRESSÕES PARA AFIRMAR LIBERDADES?

“Respir-ar. Respira-r. Respira...” – muitas e muitas vezes falamos essa frase para nossos alunos, ou ainda outras, como “Calma. Calma...”. A lentidão no movimentar as mãos e realizar os sinais, somada à expressão facial, compõem também a enunciação e pedido por tranquilidade. Em diversos momentos, nos deparamos com situações e acontecimentos que nos divertem, chocam, entristecem, revoltam. São muitos afetos e sentimentos em mistura. Em meio a esse oceano de sentidos a processar e tentar compreender, é muito comum escutarmos: “surdo não tem paciência.”; “surdo é agressivo”; “surdo se estoura fácil”. Frases que povoam o interior de escolas bilíngues e/ou que trabalham com surdos em situação de inclusão na educação regular, Brasil afora...

E o que isso tem a ver com as questões que vêm sendo levantadas até aqui? Bem... tudo. Somos seres discursivos, tecemos e compomos nossas subjetividades com os muitos fios de sentidos que nos atravessam a partir da existência do outro e de seu lugar único no mundo. Em outras palavras: discursos nos (com)formam, também. E ressoam em nossas subjetividades, como lampejos que iluminam (com todo o sentido negativo que essa ideia também pode incorporar) nossos sentires e pensares. Assim operam sobre nós a colonialidade e seus sistemas de opressão: também no nível discursivo, sorratamente, como mato rasteiro que se esparrama e espalha tomando conta do espaço. Reproduzimos esses discursos, muitas vezes, não através de falas, mas de atitudes, decisões pedagógicas, leituras e interpretações de situações dentro da escola etc.

A vivência do projeto tem nos permitido revisitar muitas experiências, a partir da escuta visual (RIBEIRO; SILVA; VIGNOLI; LYRA, 2021) dos alunos e suas histórias. São momentos de riso, alegria, atenção, curiosidade, interesse, descoberta e também angústia, dor, dureza. Há falas que dilaceram o corpo, porque são corpo: voz é corpo. Corpo contém história e é história, conta nossas histórias de abusos, silenciamentos, colonialismo. Se não remetemos aqui à beleza poética e performática que os corpos também exalam, é por opção política frente aos absurdos a que o ouvintismo é capaz de impor aos corpos surdos; absurdos que surgem como narrativa emocionada durante as rodas de conversação.

Terça-feira à noite. Dia de encontro do projeto. Primeiro encontro presencial desde que começamos com eles, durante a pandemia de Covid-19. Retomamos um pouco de conceitos sobre os quais havíamos conversado durante o ano de 2021, refletido, debatido, através de encontros on-line. Após relembra conceitos como racismo, ouvintismo, machismo, entre outras formas de opressão, apresentamos vídeos e propomos uma dinâmica envolvendo sujeitos surdos atuantes em diferentes setores econômicos ou culturais da sociedade. Ao descobrirem a existência de surdos pilotos de avião ou modelos, a admiração foi geral. Um estudante ousou dizer antes de descobrir a resposta correta, sinalizando seus pensamentos: “o piloto é ouvinte, porque surdo não pode ser

piloto”. Mas pode. Estava ali, diante dele, diante de nós: um surdo piloto! Pareciam materializar-se, diante dos olhos, outros horizontes de possibilidade para o corpo surdo, corpo que traz tantas marcas de opressão consigo para a escola, como a estudante que, durante o referido encontro, nos conta serem 4 mulheres em sua casa (ela, duas irmãs um pouco mais velhas que ela e a mãe); todas ouvintes, exceto ela. E é justamente ela quem limpa e arruma a casa, quem lava, quem organiza, quem precisa sair o tempo todo para ir ao mercado, que precisa ser um corpo sempre disponível ao trabalho, a servir os demais. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/04/2022).

Do nosso ponto de vista, vale chamar a atenção para o fato de que talvez possamos perceber, na narrativa da estudante, diferentes níveis e formas de opressão, como o machismo, que coloca a mulher no lugar daquela responsável pelo asseio e trabalho doméstico, e o ouvintismo, uma vez que também parece haver uma notória hierarquização do ser mulher nesse exemplo, delegando à surda a exclusiva responsabilidade pelo trabalho de limpeza do lar. Machismo e ouvintismo operam se retroalimentando nesse caso, de modo que a dimensão subalternizante e colonizadora do machismo parece se tornar a lógica da relação tecida com o corpo feminino surdo.

Como essa memória compartilhada, outras lembranças e falas estudantis vão surgindo, ganhando corpo, trazendo um pouco das inaugurações de nosso projeto, como o registro abaixo:

No primeiro encontro do Projeto, conduzido ainda de forma remota, após a apresentação de alguns slides sobre surdez como uma experiência visual, houve uma provocação para que cada um de nós se apresentasse utilizando alguns marcadores que poderiam ou não ser categorias interseccionais, mas que atravessam nossos corpos. A ideia inicial era que conhecêssemos os/as estudantes para além de um corpo surdo sinalizante, assim como eles/as conhecessem um pouco de nós. Entre muitas narrativas que nos marcaram, foi a de T. que nos tirou do prumo, nos desafiando a aumentar a nossa lente para enxergar melhor aquelas/es que confiam em nós para desenvolver um trabalho pedagógico. A aluna T. nos dizia que era mulher, negra, viúva, trabalhadora, moradora de periferia e mãe de 5 filhos (pardos e brancos). Disse-nos que sempre teve interesse de estudar, que já havia interrompido esse sonho algumas vezes diante da necessidade de trabalhar para sustentar seus filhos. E que naquele momento se sentia emocionada por estar de volta à escola. (REGISTRO DO PROJETO, 21/09/2021)

A fala de T. nos sacoleja. Lembra, com força e vibração, o sentido da assertiva: “a Educação de Jovens e Adultos é modalidade específica de educação”, tão propalada, mas talvez tão pouco compreendida no e com o próprio corpo. E compreender com o corpo é de uma importância gigantesca, porque sentimos e pensamos como inteiros, nos damos conta, imaginamos o que pode significar ser mulher, surda, negra, mãe, trabalhadora, mantenedora e estudante. Que compromisso ético, estético e político nós, professores de/com surdos temos diante de estudantes que cruzam a cidade ou mesmo cidades, que saem de uma jornada de trabalho exaustiva e vai até a escola, grávidos de esperança e desejo de aprender, de se relacionar, de vivenciar sua língua e a cultura surda?

A EJA é espaço/tempo de indagar e compreender o cotidiano vivido, compreender-se como sujeito no e com o mundo, que nele interfere e é por ele também constituído (FREIRE, 2014). Estão aí, dispostos, disponíveis, sujeitos que tiveram seu direito à educação cerceado, que buscam algo para além do que já vivem, já conhecem. Atraídos pelo desejo, pela curiosidade, pelo sonho, são estudantes que não querem repetir a experiência negativa de escola já vivida por muitos; que buscam espaço para falar, perguntar, expressar, aprender, narrar e viver em sua língua, em uma língua que respeite e abrace a sua condição de ser sujeito visual. É possível uma escola, uma educação onde se conversa, troca-se experiências, reflète-se, pensa-se e se cria junto com os estudantes surdos?

E aqui insistimos: uma educação, uma escola, uma relação educativa em que seja possível conversar, trocar, refletir, pensar e criar juntos... porque pensar, conversar e fazer coisas juntos tem a ver com o reconhecimento mútuo de nossa humanidade, de nossa alteridade, de nossa singularidade: nossa condição e modo de *estar sendo* no mundo. Cada estudante surdo, assim como cada um de nós e qualquer um, é uma existência que pulsa em um corpo, que cintila uma voz própria – visual, oral, gestual, corporal... Reconhecer o outro como legítimo, assim como sua voz, sua experiência, sua cultura, sua história, seus desejos é todo o contrário do que o ouvintismo, enquanto forma de opressão sobre as pessoas surdas, tem nos ensinado, tem buscado naturalizar, como na história narrada por uma estudante, em um encontro do projeto:

Então, meu pai era surdo... Ele teve uma perda auditiva. Ele ouvia algumas coisas antigamente. Quando era jovem, ele ouvia algumas pessoas ouvintes. Eles falavam: “Olha, sua filha não parece surda, ela parece muda”, e meu pai ficava muito chateado com aquilo e ficava chocado. Aquilo causava um choque no meu pai. Ele ficava calado, ele não falava, ele ficava em silêncio. E suportava tudo aquilo calado, mas ficava com aquela mágoa no peito. Com o passar do tempo, ele esperou calado e quando eu fui crescendo, ele foi vendo o meu crescimento e, quando eu tinha doze anos, o meu pai já era um pouco mais velho e eu lembro que ele me contou uma história sobre o meu nome. Quando eu era pequenininha, quando era um bebezinho, ele pensou no meu nome. E as pessoas falavam assim: “Bota o nome de muda. Não é surda não, bota o nome de muda”. E várias pessoas falavam isso para ele e meu pai ficava aborrecido. Infelizmente, meu pai hoje já foi para o céu, tem dois anos que ele já vive no céu. Depois que partiu, eu me sinto sozinha às vezes. Eu me sinto a única surda, sozinha. Eu penso: como eu vou fazer sem o meu pai? Meu pai que era surdo, era igual a mim, um igual, o meu par. Como? Porque minha mãe é ouvinte, então, ela não entende, sabe? E eu me sinto sozinha, a única surda, sem alguém que me entende. Eu peço paciência sempre para tentar procurar conviver em grupo, com os meus amigos ouvintes também.” (REGISTRO DO PROJETO, 19/10/2021).

A narrativa de H. aborda as violências sofridas pela pessoa surda. Do ponto de vista dos ouvintes em cena, “uma brincadeira inofensiva”, “apenas uma brincadeira”. E são muitos os exemplos de brincadeiras que tem, como alvo, a existência, o corpo, a língua, a condição de ser do outro. Brincadeiras que marcam certas corporalidades, histórias, biografias como dignas de galhofa, de piada. Se o ouvintismo estrutural não opera mais com a amarra das mãos dos surdos em público, segue demarcando sua condição surda como falta, inexistência, piada antes mesmo de seu nascimento. Sabemos que o capacitismo por traz da palavra “mudinha” está envolto à concepção daquela/e que não pode falar, incapaz de comunicar ao mundo “normal”. “Mundo normal” quem para muito, tem significado exclusão, segregação, violência.

Desde o ponto de vista da suposta normalidade, não falar é o modo como se traduz a condição daquele que não fala a mesma língua do opressor (ou seja, a língua da dita normalidade – condição de ser ouvinte, branco, homem, hétero e tantas outras marcas subjetivas tidas como padrão). Sabemos que “falar é existir absolutamente para o outro”, como afirma Fanon (2015, p. 33), portanto, a problemática radica não no sujeito que fala e não é ouvido e legitimado em sua fala, mas naquele que compreende como fala apenas a sua própria. Em outras palavras, para repetir de diferente modo: o ouvintismo é um problema criado pelos ouvintes, não pelos surdos. É um sistema de opressão que nós ouvintes sustentamos com nossas ignorâncias, preconceitos, desconhecimentos e até violências contra as pessoas surdas. Fala, sim, de nossa relação com essas pessoas, mas fala, também, de nossa relação conosco mesmos, de nossa forma de estar no mundo, que tem expressado, em relação a certos corpos e existências, uma postura colonial.

Reconhecer em nós, todos e qualquer um, marcas do colonialismo e seus modos de operar nas relações com outros sujeitos (diferentes do modelo imposto como normal) não nos torna desumanos, mas nem nada que atenda aos sistemas de valores dicotômicos através dos quais as identidades são

cristalizadas. Esse reconhecimento diz, isso sim, de nossa humanidade, de nossa incompletude, de nossa existência como um processo de estar sendo no mundo.

É possível praticar e viver a liberdade em espaços onde não percebemos as marcas de opressão em nossos modos de nos relacionar com os outros?

É possível combater opressões se não as percebemos em nós mesmos, dado são linhas e fios que também compõem nossas subjetividades?

É possível um bilinguismo antirracista, anticapacitista e libertário se não nos reconhecemos como sujeitos ativos nas redes de opressões e preconceitos que conformam nossa sociedade?

Por muito tempo, a sociedade vem negando a surdez como forma de existência. Por se tratar de sujeitos que utilizam modos diferentes (mas legítimos) de se comunicar como, por exemplo, a língua de sinais, eles vêm sendo compreendidos pela falta de linguagem e de comunicação, não é à toa que a expressão capacitista “diálogo de surdo-mudo” vem sendo traduzida como uma comunicação que ninguém entende e, portanto, utilizada para desumanizar os sujeitos surdos.

As rodas de conversa que temos vivido com os estudantes surdos no projeto, assim como as experiências, acontecimentos, conversações tecidas com estudantes surdos em nossos percursos na educação de/com surdos têm nos ensinado que, para praticar a liberdade como condição e modo de nos relacionarmos cotidianamente com os alunos, precisamos admitir e reconhecer os diferentes sistemas de opressão como estruturais (racismo, machismo, ouvintismo...) e, portanto, constitutivos da escola, da sala de aula, de nossas subjetividades.

EM FORMA DE INCONCLUSÃO: PERGUNTAS PARA FECHAR ABRINDO

Seguimos no exercício de escuta visual, observação atenta e indagação constante dos processos pedagógicos e experiências educativas vividas com os estudantes surdos. Temos vivido a conversa como dispositivo privilegiado (RIBEIRO; SKLIAR, 2020) nas investigações-formações com eles; conversas em língua de sinais que alimentam as narrativas e escrituras visuais que circulam e povoam os momentos de partilha, de interação.

Instigados pela posição de enunciadores da própria história e experiência, narradores com voz e passíveis de serem escutados, os alunos surdos se colocam. Ouvir suas histórias, desejos, demandas, anseios, ignorâncias, preconceitos – assim como os nossos próprios – tem nos ajudado a nos dar conta de que educação é política e processo: política no sentido de afirmar nossas existências, identidades, histórias, culturas e singularidades como positivas e afirmativas; processo no sentido de que por meio dela podemos devir outros de nós mesmos, transformar nossos modos de ser, compreender e plasmar a nós mesmos e ao mundo.

Nenhuma base, nenhuma metodologia, nenhum conteúdo deram ou darão conta de mudar a escola. Antes de qualquer coisa, a escola é e tem sido relação, comunidade pulsante, conversa. Precisamos colocar em questão as formas como temos estado presentes, nos colocado na relação educativa com e entre estudantes surdos. Com que disposição? Em que língua?

Este texto é um convite a pensar e seguir pensando esses questionamentos e problemáticas. A pesquisa está recomeçando, agora, presencialmente, de modo que ainda há muito a ser narrado, escutado, conversado e compartilhado. Encerramos abrindo, por isso, com uma pergunta: o que têm nos ensinado sobre ser e estar sendo surdo, o que têm dado a pensar sobre aprender/ensinar com surdos os estudantes surdos, negros, mulheres, homens, pessoas LGBTQIA+, trabalhadores com os quais trabalhamos?

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos*. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

COLLINS, Patrícia Hill. Intersectionality's Definitional Dilemmas. **Annual Review Of Sociology**, Palo Alto,

v. 41, n. 1, 14 ago. 2015. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-soc-073014-112142> Acesso em: 20 mar. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Silma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019a.

hooks, bell. **Eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GODOY, Rossana; RIBEIRO, Tiago. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. **Revista Educação Unisinos**, Porto Alegre, n. 25, out. 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22263/60748803> Acesso em: 08 abr. 2022.

JANOARIO, Ricardo; PELUSO, Leonardo. **Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidade**. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguai, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidade Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2013

RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da; VIGNOLI, Lúcia. LYRA, Joana. Cartografia de afectos: tejiendo escuelas posibles entre encuentros, vidas y lenguas. In: RATTERO, C. (org.). **Ensayos sobre educación y alteridad**. Goya: Arandu, 2021.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos** - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB. Mato Grosso do Sul, n 55, set/dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.voio.1484>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da; VIGNOLI, Lúcia. Sobre experiência, currículo e formação: tornar-se docente de jovens e adultos surdos no cotidiano de uma escola bilíngue. In: GONÇALVES, R.; RODRIGUES, A. RIBEIRO, T. **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2013.

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

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).