EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Surdez e racialidade: identidades em diálogo no espaço escolar?

Viviane Marques Miranda[1] (UNINOVE)

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo relacionar surdez e racialidade na perspectiva dos Estudos Culturais a partir da categoria interseccionalidade e do aporte legal da Lei nº 10.436/02, do Decreto nº 5.626/05 e da Lei nº 10.639/03, dentre outras, de forma a questionar uma possível hierarquização de opressão e uma suposta homogeneização das identidades no interior da surdez. Tal pesquisa se justifica em virtude de os estudos da área da surdez explorarem, predominantemente, a dimensão linguística do ser surdo, aparecendo como secundários outros possíveis aspectos da identidade da pessoa surda, como gênero, raça/cor/etnia, classe social, etc. A metodologia utilizada, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foi de pesquisa bibliográfica e, do ponto de vista da abordagem do problema, qualitativa. Os resultados revelam que a sobreposição da surdez sobre outras determinações sociais acaba produzindo diferentes assimetrias de poder, afetando, desproporcionalmente, as pessoas surdas, além de ter o efeito de simplificação da complexidade das identidades surdas interseccionais e o silenciamento de suas necessidades específicas. Conclui-se que a educação bilíngue da pessoa surda deve superar a mera tradução do currículo regular ouvinte a fim de possibilitar a construção de novos olhares que tragam os devidos recortes interseccionais, dentre eles o recorte racial. Essa seria uma condição *sine qua non* no avanço para além do binarismo surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, normalidade/deficiência.

Palavras-chave: surdez; racialidade; interseccionalidade.

Deafness and raciality: identities in dialogue in school space?

Abstract: The present research aims to relate deafness and raciality in the perspective of Cultural Studies from the intersectionality category and the legal contribution of Law 10,436 / 02, Decree No. 5,626 / 05 and Law 10,639 / 03, among others, in order to question a possible hierarchy of oppression and a supposed homogenization of identities within deafness. Such research is justified because studies in the area of deafness predominantly explore the linguistic dimension of being deaf; Appearing as secondary other possible aspects of the identity of the deaf person, such as gender, race / color / ethnicity, social class, etc. The methodology used, from the point of view of the technical procedures, was of bibliographical research; And, from the point of view of approaching the problem, qualitative. The results show that the overlapping of deafness on other social determinations ends up producing different asymmetries of power and disproportionately affecting deaf people; In addition to simplifying the complexity of intersectional deaf identities and silencing their specific needs. It is concluded that the bilingual education of the deaf person must overcome the mere translation of the regular listener curriculum in order to allow the construction of new looks that bring the necessary intersectional cuts, among them the racial cut. This would be a sine qua non condition in advancing beyond the deaf / listener binarism, sign language / oral language, normality / disability.

Keywords: deafness; raciality; intersectionality.

---

[1] Viviane Marques Miranda: Professora de Língua Portuguesa e LIBRAS para surdos em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos e mestranda em Educação pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho/SP).

MIRANDA, Viviane Marques. Surdez e racialidade: identidades em diálogo no espaço escolar? . *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33,p.39-69, jul/dez. 2017.Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo relacionar surdez e racialidade a partir do conceito de interseccionalidade, de acordo com a técnica da pesquisa bibliográfica. O interesse deste trabalho é fazer uma discussão que relacione o aporte legal da Lei nº 5.626/05 com a Lei nº 10.639/03, uma vez que os estudos da área da surdez referentes ao bilinguismo destacam a surdez e, sobretudo, a dimensão linguística da identidade da pessoa surda, desconsiderando, desta sorte, outros aspectos potencialmente relevantes - como gênero, orientação sexual, racialidade, classe social, etc. - os quais têm sido menos explorados, conforme veremos, produzindo o efeito de aplanamento da complexidade das identidades surdas interseccionais.

Tal pesquisa se justifica em virtude de os estudos da área da surdez explorarem, predominantemente, a dimensão linguística do ser surdo, aparecendo como secundários outros possíveis aspectos da identidade da pessoa surda, como gênero, raça/cor/etnia, classe social, etc.

Este trabalho concentrar-se-á em questionar o conceito de "identidade surda" na perspectiva da interseccionalidade, posto que, conforme Skliar (2005), essa identidade surda não é, necessariamente, homogênea, mas fragmentada. A hipótese inicial é de que a surdez como marca identitária acaba sendo mais explorada do que outras marcas identitárias, como a racial[2], a de gênero ou outras. Além disso, tentaremos entender o(s) porquê(s) dessa sobreposição.

Os resultados revelam que a sobreposição da surdez sobre outras determinações sociais acaba tendo o efeito de homogeneização das identidades no interior da surdez e a simplificação da complexidade das

[2] O termo 'raça' será aqui utilizado em sua dimensão social e política, construída a partir da análise do racismo no contexto brasileiro, isto é, associado ao fenótipo dos sujeitos como demarcador de mobilidade social. Não se refere ao conceito biológico, relacionado ao racismo científico, cujo auge foi no século XIX. (GOMES, 2005)



identidades surdas interseccionais, com o consequente apagamento de suas necessidades específicas.

BASES LEGAIS – SURDEZ E AFRICANIDADE

Na Lei nº 10.436/02, a Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS[3]) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros.

Conforme este marco legal, o poder público em geral e as empresas concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da LIBRAS. Além disso, as instituições públicas e as empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir acessibilidade linguística às pessoas surdas usuárias da LIBRAS, bem como o ensino desta língua deve ser parte integrante do currículo dos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, não podendo, contudo, substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Por sua vez, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02. Para fins deste decreto, considera-se surda a pessoa que, tendo perda auditiva bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis ou mais (aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz), compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS.

Os capítulos IV e VI do Decreto nº 5.626/05 dispõem, respectivamente, acerca do uso e da difusão da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e acerca da garantia de que as pessoas surdas terão direito à educação.

[3] LIBRAS é o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, utilizada pelos surdos brasileiros.



Resumindo o conteúdo dos capítulos mencionados, as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal devem ofertar, obrigatoriamente, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, o ensino de LIBRAS e também de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para alunos surdos. A educação básica de alunos surdos deve ser assegurada por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue[4], com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Já para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS deve ser assegurada em escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes.

Na Lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, nos anexos assinalam-se estratégias para o cumprimento das metas propostas e, no que concerne à educação de surdos, destacam-se a necessidade de assegurar a educação bilíngue para crianças e adolescentes surdas/os de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Nesse modelo educacional, deve-se utilizar a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Relativamente às equipes profissionais para atendimento dessa demanda, fala-se da garantia de oferta de professoras/es bilíngues e de atendimento educacional especializado, além de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e professoras/es de LIBRAS, prioritariamente surdas/os (BRASIL, 2014).

No documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP/MEC, 2003), “Estratégias para a educação de

[4] Segundo o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.



alunos com necessidades educacionais especiais", sugere-se uma série de alternativas para adequação do currículo regular para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. No caso do aluno com surdez, o documento propõe materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos, etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente.

Já a Lei nº 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Devendo incluir o estudo da História da África e das/os africanas/os, a luta das/os negras/os no Brasil, a cultura negra brasileira e a/o negra/o na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

É possível observar, a partir das bases legais levantadas, o enfoque eminentemente linguístico e metodológico na educação da pessoa surda e a falta de articulação entre educação bilíngue para surdas/os e educação para as relações étnico-raciais na escola. Poder-se-ia presumir que essa educação bilíngue consubstancie-se, *grosso modo*, como uma tradução ou adaptação do currículo regular para a LIBRAS? Ora, se o currículo regular é eurocêntrico, ouvinte, heteronormativo e masculino (SILVA, 1999; SKLIAR, 1999), como identidades surdas interseccionais poderiam ser mais exploradas na escola?



SURDEZ E BILINGUISMO

Segundo Skliar (1999), tendo em vista as práticas clínicas hegemônicas[5], características da educação de surdas/os por séculos, a proposta de educação bilíngue pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença. O autor afirma ainda que a educação bilíngue para surdas/os é mais do que o domínio de duas línguas, sendo importante dimensioná-la para além do plano estrito das línguas a fim de conferir-lhe sentido histórico e político. Do contrário, a proposta bilíngue pode ser deformada em um "dispositivo pedagógico "especial", (...), em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode se transformar numa pedagogia "neo-metodologia", colonialista, positivista, ahistórica e despolitizada" (SKLIAR, 1999, p. 7).

Não obstante, Skliar (op. cit) pontua a ambiguidade que perpassa o sentido do termo "bilíngue" na educação de surdos, constituindo uma realidade antes conflitiva do que harmoniosa e de intercâmbio cultural. Se em um extremo localizam-se experiências educacionais em busca de um suposto meio-termo entre língua de sinais e língua oficial, no outro polo "renovam-se as imposições *ouvintistas*[6]" (SKLIAR, 1999, p. 9), havendo um deslocamento das práticas tradicionais oralistas para a escrita e a leitura.

Skliar (1999) questiona para quais surdos estariam sendo pensados os projetos de educação bilíngue e indaga sobre quais surdos ficariam na periferia destas propostas – os surdos das classes populares? Os surdos negros? Os surdos analfabetos?

[5] Práticas oralistas, como treino fonoarticulatório e leitura orofacial.

[6] Representação da surdez determinada por pessoas ouvintes.



Por sua vez, Kyle (1999) pontua que os tópicos curriculares são, geralmente, expressos como questões de tradução, isto é, currículo ouvinte traduzido na língua de sinais, sem haver, como base para sua definição, um exame das necessidades e habilidades da minoria. Sendo assim, é provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo se a língua de sinais for utilizada. Além disso, será que as crianças ouvintes de grupos subalternizados estarão tendo sucesso nesse currículo?

Dorziat (1999) afirma que, não obstante a importância do uso da língua de sinais para o desenvolvimento pleno de qualquer ser humano, não basta usar a língua como instrumento. É mister torná-la símbolo de uma cultura diferente. Do contrário, "corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e, portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada" (DORZIAT, 1999, p. 30). Sendo assim, é necessário reconhecer que a surdez faz dos surdos pessoas diferentes, com formas próprias de assimilar e expressar o mundo.

Se o bilinguismo limitar-se ao "simples uso da língua de sinais, unido a uma gama variada de técnicas e procedimentos de ensino, o que assegurará uma mudança na forma de ser e pensar das pessoas envolvidas?", questiona Dorziat (1999, p. 28). A autora reconhece que a língua de sinais deve ser respeitada e considerada, uma vez que a constituição da idiossincrasia do surdo far-se-á por meio desta língua, a qual dará, além disso, condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal. Entretanto, o uso dessa língua não deve ser encarado como o término de todos os problemas que se apresentam no ensino, avalia.

Dessa forma, para Dorziat (1999), a educação de surdos deve ser dimensionada além das questões linguísticas e metodológicas, também no



âmbito das discussões da educação como um todo, levando em consideração a perspectiva dos conflitos de classe, raça, gênero, dentre outros.

Nesse sentido, Franco (1999) pontua que a discussão acerca de um *currículo* para a educação de surdos não deve limitar-se à aceitação da língua de sinais, visto que tal dado por si mesmo não orienta uma nova abordagem curricular, seria apenas uma mudança na língua em que se transmitem os conteúdos. É necessário, segundo Franco (1999), uma percepção do sujeito surdo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição.

INTERSECCIONALIDADE ENTRE SURDEZ E RACIALIDADE

O termo “interseccionalidade” foi usado, inicialmente, para designar a interdependência das relações de poder entre raça, sexo e classe. Sua origem remonta ao Feminismo Negro do final dos anos de 1970 (HIRATA, 2014).

A partir dos anos de 1990, em uma perspectiva interdisciplinar, Crenshaw e outras pesquisadoras de diferentes nacionalidades desenvolveram pesquisas acerca da categoria “interseccionalidade” (HIRATA, 2014). Esta seria uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade” (HIRATA, p. 62, 2014).

Segundo Crenshaw (2002), interseccionalidade é uma conceituação que associa sistemas múltiplos de subordinação em busca de capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, como gênero, raça, cor, etnia, classe social, etc.:

> Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, freqüentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas



> quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas freqüentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por conseqüência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o "tráfego" que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento (CRENSHAW ,2002, p. 177)

Pela definição de Crenshaw, é possível verificar que não há hierarquização de desigualdade na opressão interseccional e embora a autora focalize, sobretudo, os marcadores gênero, raça e classe social, outras/os autoras/es incluem ainda diferentes estratos como deficiência, idade, orientação sexual, etc.:

> A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70 apud HIRATA, p. 62 – 63, 2014)

A partir de tais conceituações acerca da interseccionalidade, pode-se pensar na questão da surdez em seus entrecruzamentos com outras categorias. As mulheres surdas nem sempre vivenciam o ouvintismo[7] da

[7] "Ouvintismo" seria, segundo Skliar (2005, p. 15), um "conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.



mesma forma (existem surdas brancas, negras, lésbicas, heterossexuais, de classe social mais ou menos favorecida, oralizadas, não oralizadas, sinalizantes, não sinalizantes, alfabetizadas, não alfabetizadas, semialfabetizadas, de beleza padrão, de beleza fora do padrão hegemônico em algum aspecto específico ou em vários, etc.). Homens e mulheres surdos/as não vivenciam o ouvintismo de forma idêntica. Sexismo e ouvintismo podem convergir e produzir formas específicas de subordinação interseccional. Assim como outros marcadores podem se cruzar com sexismo e ouvintismo.

Quando o ouvintismo e o racismo convergem, temos uma forma específica de discriminação. Quando o sexismo, o ouvintismo e o racismo convergem, temos outra forma específica de discriminação. E quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais intragrupo, corre-se o risco de obscurecer uma gama de violações de direitos e de desconsiderar as múltiplas formas pelas quais a interseccionalidade pode configurar a vida das pessoas surdas. A desconsideração de vulnerabilidades interseccionais intragrupo contribui para o silenciamento das desigualdades e, por conseguinte, para o desempoderamento das pessoas que sofrem formas específicas de discriminação.

Schucman (2012) pontua as desigualdades entre pessoas brancas e negras no acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho, à moradia, etc. Quando se superpõem marcadores raciais a outros é possível notar as consequências materiais da interseccionalidade. A diferença de acesso entre surdos e ouvintes a direitos básicos é saliente. E quando pensamos em surdos

---

Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais". Segundo Perlin (2005, p. 59), "'ouvintismo' designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização", além do estabelecimento de "uma relação de poder e de dominação graus variados, onde predomina a hegemonia [ouvinte] através do discurso e do saber".



brancos e negros, conforme pontua Garcia (1999), a desigualdade no acesso ao mercado de trabalho e à educação é evidente. Ou seja, a desigualdade entre ouvintes brancos e negros no acesso aos direitos básicos não desaparece quando temos um coletivo excluído, unido por alguma marca compartilhada.

Discorrendo acerca da dinâmica da interseccionalidade, Crenshaw (2002) explica que a discriminação racial interage com a discriminação de gênero, produzindo efeitos específicos. Com isso, homens negros e mulheres negras são, diferentemente, afetados/as pela discriminação racial. Por isso é fundamental incorporar o conceito de gênero no contexto da análise do racismo – o que possibilita desvelar não apenas a discriminação racial contra as mulheres, "mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens" (p. 173). Além disso, a focalização dessas diferenças permite uma maior inclusão, pois se aplica tanto às diferenças entre as mulheres como às diferenças entre mulheres e homens.

A autora (Crenshaw, 2002) pontua que a despeito de em termos de direitos humanos, em que não se distingue gênero, existir a aspiração à aplicação universal da lei – aspiração essa baseada nas experiências dos homens e que desconsidera a experiência feminina, que é diferente da dos homens – existem circunstâncias específicas, vivenciadas pelas mulheres e que devem ser levadas em consideração no entendimento das diferentes formas que a discriminação pode assumir:

> Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. (CRENSHAW, 2002, p. 173)



Isto posto, incorporar a perspectiva racial na discussão sobre surdez pode ser positivo por focalizar a diferença em nome de uma maior inclusão: aplica-se tanto às diferenças entre surdas/os e ouvintes como às diferenças entre surdas/os e surdas/os. De acordo com o raciocínio de Crenshaw (2002), se é verdadeiro que todos os surdos estão, de algum modo, sujeitos à discriminação ouvinte, também é verdadeiro que outros fatores relacionados às suas múltiplas identidades sociais são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de surdas/os vivenciam a discriminação ouvinte. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de surdas/os, ou que afetem, desproporcionalmente, apenas algumas/ns surdas/os.

É comum, nas discussões sobre bilinguismo, dar enfoque predominante às questões linguística e metodológica (Dorziat, 1999). Mas as vulnerabilidades especificamente ligadas à surdez não devem obscurecer as diferenças existentes entre as/os surdas/os e que marginalizam mais umas/uns do que outras/os dentro e fora do próprio grupo.

A garantia de que todas/os as/os surdas/os sejam beneficiadas/os pelo direito a uma educação bilíngue que inclui a dimensão racial exige que se dê atenção às várias formas pelas quais a racialidade intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de surdas/os.

As experiências específicas de surdas/os de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro da categoria mais ampla da surdez. Assim sendo, a extensão total de sua vulnerabilidade interseccional precisa ser mais investigada.



Invisibilidade Interseccional: Quando a Diferença Intragrupo não é Problematizada

Segundo Crenshaw (2002), frequentemente, um certo grau de invisibilidade envolve questões relativas a mulheres que sofrem experiências específicas de subordinação interseccional. Algumas razões pelas quais a discriminação interseccional contra mulheres racialmente marcadas passa despercebida podem ser descritas pelos conceitos de superinclusão e de subinclusão.

O termo “superinclusão” pretende dar conta da circunstância em que um problema específico a um subgrupo é, grosso modo, definido como um problema geral do grupo, como se atingisse ou pudesse atingir da mesma forma a qualquer um dentro do grupo. O exemplo discutido por Crenshaw (2002) é relativo ao tráfico de mulheres. Tal problema é tratado apenas como uma questão de gênero, mas, segundo a autora, quando se presta atenção em quais são as mulheres traficadas, é possível observar a dimensão racial e social do problema associada à questão de gênero. Sendo assim, é preciso discutir como raça e outras formas correlatas de subordinação atuam na produção de tais abusos.

Já o termo “subinclusão”, segundo Crenshaw (2002), pretende dar conta da explicação acerca de um fenômeno que tem mais de uma dimensão, mas é enfocado apenas por um viés. A esterilização de mulheres afro-americanas e porto-riquenhas nos anos 50 nos Estados Unidos é um exemplo, pois a questão é, frequentemente, tratada apenas como de gênero, enquanto a dimensão racial do problema não é abordada. Com isso, a distribuição seletiva dos abusos não é devidamente investigada.

Em suma, “nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível” (CRENSHAW, 2002, p. 176).



Dentro dessa problemática de nivelamento, é possível discutir a existência de pessoas surdas com múltipla deficiência no espaço escolar que acabam não recebendo a visibilidade que seria necessária nas políticas públicas voltadas para formação de professoras/es, pois as iniciativas governamentais entendem que a pessoa com surdez é apenas surda e que a pessoa com deficiência intelectual tem apenas deficiência intelectual. Com isso, formações para professoras/es voltadas ao desenvolvimento de práticas educacionais específicas ao trabalho pedagógico com os alunos surdos com múltipla deficiência acabam constituindo-se em verdadeiras raridades.

Além disso, na área da surdez é possível localizar um discurso acerca da capacidade cognitiva limitada do surdo que, supostamente, seria decorrente da surdez. Em função desse discurso, cria-se um mito, que é o de que os surdos seriam cognitivamente limitados ou com algum nível de deficiência intelectual. Ora, existem sim pessoas surdas com deficiência intelectual associada, mas trata-se de uma parcela do grupo e não do grupo em sua totalidade.

Os pontos citados acima envolvem a questão da parte pelo todo e da invisibilização de um conjunto de problemas em função do nivelamento. Um outro ponto que ainda poderia ser citado trata-se do quadro de baixas expectativas escolares que, muitas vezes, é lido como um problema relacionado à surdez apenas, sendo que outras formas de subordinação, como a racial, por exemplo, podem estar atuando na produção dos resultados. Mas esses dados não são, frequentemente, levados em consideração. O quadro de baixas expectativas e resultados é visto como problema apenas da surdez e, por extensão, da língua e dos métodos de ensino.

A discussão sobre bilinguismo deve levar em consideração, além de questões linguísticas e metodológicas, a dimensão racial e outros eixos de



subordinação que, porventura, possam atuar na produção das desigualdades, inclusive a questão da múltipla deficiência sensorial auditiva.

Desta sorte, é importante discutir a surdez em uma perspectiva interseccional, pois possibilita o entendimento de que as complexas inter-relações entre diferentes dinâmicas de hierarquização social produzem resultados específicos, cuja compreensão não pode ser devidamente alcançada quando, simplesmente, discute-se separadamente cada questão, de forma somatória. Além disso, "a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política" (HIRATA, p. 69, 2014), sem a qual as múltiplas formas conjugadas de opressão seriam facilmente apagadas ou simplificadas, contribuindo para a reprodução das desigualdades.

Invisibilidade Interseccional e Bilinguismo

No modelo bilíngue, a LIBRAS é considerada como língua de comunicação e de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é considerada a segunda língua. *Grosso modo*, o bilinguismo destacaria, sobretudo, práticas linguísticas e metodológicas. Desse modo, o currículo se constitui, conforme Skliar (2005), em um território de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Quando se pensa na surdez interseccional, então, o silenciamento acaba sendo ainda maior.

Conforme observa Crenshaw (2002), a subordinação interseccional é obscurecida por, basicamente, dois fatores: 1. Porque tende a atingir aqueles que são marginalizados dentro de grupos marginalizados e 2. Porque os paradigmas existentes não preveem de forma consistente esse tipo de discriminação que é fruto de circunstâncias por vezes complexas. Com isso, são desenvolvidos poucos estudos para fornecer mais conhecimento sobre o assunto. Consequentemente, o fato de não se prever/estudar/investigar esse tipo de vulnerabilidade gera outra dimensão de vulnerabilidade, afirma. Sendo



assim, do ponto de vista político, como poderiam ser desenvolvidas políticas públicas mais consistentes que contemplassem essa complexa realidade, se o problema é invisível?

O desenvolvimento de uma proposta bilíngue crítica passa pela conscientização de que o coletivo excluído de surdos é diferentemente afetado pela discriminação e que esse fato produz outras vulnerabilidades. A produção de significados é complexa. Do ponto de vista surdo, a surdez não seria, em tese, um problema. Do ponto de vista ouvinte, seria. Sendo assim, um surdo branco na comunidade surda não teria sua condição auditiva vista como desvantagem; mas, diante da comunidade ouvinte, ele seria marcado pelo estigma da deficiência. Admitindo esse raciocínio como verdadeiro, um surdo negro, por sua vez, na comunidade surda não teria sua surdez vista como uma desvantagem, posto que as implicações dessa condição seriam unificadoras do grupo. Entretanto, na comunidade ouvinte hegemônica, ele seria duplamente excluído: em função da deficiência e da negritude, embora isso não o poupasse dos problemas da 'subinclusão', conforme pontua Crenshaw (2002). E na comunidade surda – esse surdo negro teria silenciada a discriminação interseccional de que sofre? Haveria uma hierarquia de importância para as discriminações em função das demandas do grupo a que se está vinculado? [8]

Uma proposta bilíngue crítica seria aquela que, além de questões linguísticas e metodológicas, desenvolvesse dimensões sociais que contribuíssem para um efetivo processo de conscientização[9] dos sujeitos

[8] Pretendemos discutir, brevemente, essas questões adiante quando falarmos acerca do conceito de 'branquitude'.

[9] "La concientización, entendida como proceso que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir el comportamiento humano frente al contexto histórico-social. En el proceso de conocimiento, el hombre o la mujer tienden a comprometerse con la realidad, siendo ésta una posibilidad que está relacionada con la *praxis humana.* A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos" (Streck et al, 2008)



(FREIRE, 1987); incluiriam, portanto, racialidade, gênero, classe social, etc. Investigando como as políticas públicas e as práticas de ensino podem moldar as vidas de alunas/os surdas/os cujas identidades acumulam e entrecruzam marcas sociais consideradas desvantajosas diferentemente de como podem modelar as vidas daquelas/es surdas/os que não estão expostas/os à mesma combinação de fatores enfrentados pelas/os primeiras/os.

Crenshaw propõe que se formulem protocolos especiais de pesquisa, a fim de se desenvolver uma base de informação adequada para um exame mais detalhado dos problemas ou das condições que estruturam as realidades específicas da discriminação interseccional:

> Assim, é preciso formular protocolos especiais de pesquisa, a fim de desenvolver uma base de informação adequada a partir da qual se analisem as conseqüências específicas da raça e do gênero. Esses protocolos especiais de pesquisa podem envolver especialistas de várias áreas, que desenvolvam métodos de pesquisa capazes de desvendar aspectos chave da subordinação interseccional. Essa informação poderia, assim, formar a base para um exame mais detalhado dos problemas ou das condições que estruturam as realidades da vida de mulheres marginalizadas. (2002, p. 183)

No que concerne a propostas educacionais, é preciso articulá-las de forma a dimensionar, coerentemente, a problemática da interseccionalidade, evitando a invisibilização de identidades mais vulnerabilizadas como, por exemplo, a da pessoa surda negra, da pessoa surda negra homossexual, da mulher surda negra, da mulher surda negra homossexual, etc.

SURDEZ E RACIALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR – IDENTIDADES EM DIÁLOGO?

Hall (2006) distingue três concepções diferentes de identidade ao longo do tempo. A do (1) sujeito do Iluminismo, a do (2) sujeito sociológico e a do (3) sujeito pós-moderno. A concepção iluminista de sujeito baseava-se em uma



ideia individualista da pessoa humana como ente unificado e totalmente centrado. Quando o individuo nascia, sua essência emergia e permanecia, fundamentalmente, a mesma durante toda sua vida.

A concepção sociológica de sujeito, refletindo a crescente complexidade do mundo moderno, entendia que a relação com outras pessoas e com o mundo formava o sujeito, inserindo-o na cultura. A pessoa nascia com uma essência que seria modificada pela interação com a sociedade. Já a concepção de sujeito pós-moderno[10] parte da ideia de que mudanças estruturais e institucionais e a multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural compõem as paisagens sociais do mundo com o qual o sujeito histórico se relaciona, fornecendo modelos de identidade em transformação contínua, o que inviabiliza concepções de identidade fixa, essencial e permanente. Neste caso, o sujeito é definido historicamente e não biologicamente.

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado, a tradição regula todas as relações e insere qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado. Ao passo que as sociedades modernas se caracterizam por constantes e rápidas mudanças, com ênfase na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento.

Esses processos de mudança na modernidade tardia, entre eles a globalização, provocam impactos sobre a identidade cultural. A modernidade consiste em rompimentos contínuos com a condição precedente, além de constantes fragmentações internas, o que produz uma pluralidade de centros de poder e não um poder centralizado como nas sociedades tradicionais. Com isso, as diferentes divisões e antagonismos sociais, produtos dessa

[10] Para Hall (2006), o grande marco da modernidade tardia ou da pós-modernidade seriam os anos sessenta, nos quais o mundo estava em efervescência cultural e social. Emergiram movimentos sociais feministas, estudantis, juvenis contraculturais e antibelicistas, ocorreram lutas por direitos civis, movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, etc.



modernidade, produzem, por sua vez, uma variedade de diferentes identidades para os indivíduos, desarticulando as identidades estáveis do passado.

Para Hall (2006), as identidades são contraditórias: se cruzam e se deslocam mutuamente tanto fora, na sociedade, quanto dentro, na cabeça de cada individuo. Sendo assim, não existe uma identidade específica, por exemplo, de classe social, que abranja todas as outras identidades do mesmo individuo em uma identidade mestra e única. As identificações rivais (orientação política: conservadora ou liberal; gênero: feminino ou masculino; classe social: elite ou povo: raça: branco ou negro) e as identificações deslocantes feitas pela combinação de quaisquer das identidades que um mesmo individuo pode trazer (mulher negra assalariada; mulher branca assalariada; mulher negra da elite e mulher branca da elite) poderão facilmente ser manipuladas na política no jogo das identidades.

Dessa forma, conclui o autor (2006), a pluralização e a fragmentação das identidades traz consequências políticas, pois, dependendo de qual fator prevaleça em determinado momento, no jogo das identidades: gênero, raça, orientação política ou classe social, as pessoas poderão ser levadas à identificação ou não com determinado partido político ou questão social.

Bauman (2005) assinala que o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha e não são garantidos para toda a vida, sendo bastante negociáveis e revogáveis. Nossas existências individuais, continua o autor, são fatiadas em uma sucessão de episódios fragilmente conectados. Além disso, para o autor, a “identidade” seria uma condição ambivalente, que é resultado de negociação permanente entre o que a sociedade espera do sujeito e o que o sujeito deseja.

Nesta perspectiva, poder-se-ia questionar o constructo “identidade surda” baseado na deficiência auditiva associada ao uso da língua de sinais como não se constituindo em uma entidade monolítica e homogênea? Seria,



antes, conforme Hall (2006) e Bauman (2005), ambivalente, frágil, eternamente provisória, inacabada e em negociação permanente com outras identidades.

A partir dessa negociação, não raro tensa, entre diferentes identidades e dessa condição eternamente provisória, é preciso, segundo Bauman (2005), estar em alerta constante para defender as identidades de nossa escolha em relação às identidades que nos são lançadas pela sociedade. Deste modo, discorrendo acerca do contexto dos Estados Unidos, Garcia (1999) relata que, sob o julgamento de incapacidade, a comunidade dos surdos é vista como uma entidade formada de pessoas que não podem ouvir. Por sua vez, Skliar (2005) salienta que "os surdos são definidos a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade" (p. 12-13). Com isso, outras dimensões da diferença[11], mesmo quando salientes – como raça, gênero, orientação sexual ou outras – acabam sendo consideradas secundárias à diferença da surdez.

Garcia (1999) expõe a mundividência dicotômica que permeia a comunidade surda americana – o mundo seria visto como sendo dividido entre surdos e ouvintes. Os surdos se veem como uma minoria linguístico-cultural e não como incapazes. Mas como o senso comum insiste em ver a surdez como incapacidade e a comunidade surda ainda luta pelo reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência, existe uma dificuldade em se discutir raça, etnia e outras dimensões da diferença dentro da comunidade. Sendo assim, a visão de mundo dicotômica é necessária, segundo Garcia (1999), para construir uma comunidade de surdos internamente coesiva, autoconsciente e

[11] Entenda-se "diferença", conforme Skliar (2005), isto é, "como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre surdos" (p. 13).



orgulhosa e, ao mesmo tempo, marcar sua diferença em relação aos ouvintes que os veem como incapazes.

A surdez é encarada como a primeira identidade do surdo:

> Na educação dos surdos, a ideologia dominante é que a raça e a etnicidade de uma criança surda são irrelevantes. No "mundo ouvinte", a surdez é sua "característica" primária. No "mundo dos surdos", ser surdo é sua primeira identidade. A ideologia dominante na educação dos surdos é essa porque os estudantes são surdos, eles não são influenciados pela língua e cultura de suas casas. Esta crença se manifesta em duas formas. Os educadores que possuem uma visão patológica da surdez vêem a raça como uma incapacidade secundária adicional. Esses educadores que têm uma visão cultural da surdez, vêem a raça como irrelevante. A identidade básica (e única) de um surdo é sua identidade de surdo. (GARCIA, 1999, p. 154)

Sendo assim, "a cegueira à cor está difundida" (GARCIA, 1999, p. 155), as identidades interseccionais são apagadas, produzindo uma invisibilidade interseccional, e qualquer outra marca identitária é vista como secundária à surdez na comunidade surda e na comunidade ouvinte, conforme a autora. Essa invisibilização contribui para a negação das diferenças e dos privilégios, bem como para o não reconhecimento das desigualdades entre surdos brancos e surdos negros. Estes têm menos chances de ocupar postos de trabalho de maior status e também desenvolvem menor escolarização. As mulheres surdas e negras, por sua vez, representam sempre, segundo Mindel e Vernon (1972 apud SKLIAR, 2005), o percentual mais baixo na escala de ocupação, enquanto que os homens surdos e brancos sempre se situam no quadro superior.

Skliar (2005) adverte que, ocasionalmente, ao se falar dos "surdos" pode-se, mesmo que involuntariamente, "descrever somente os surdos homens, brancos, de classe média, que freqüentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos lingüísticos e de cidadania" (p. 14). No entanto, continua o autor, os surdos não



constituem um grupo homogêneo em cujo interior se estabelecem processos sólidos de identificação entre seus membros.

> Também fazem parte dessa configuração que denominamos "surdos", os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros, e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc. (SKLIAR, 2005, p. 14)

Por consequência, os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia, gênero, sexualidade, etc. devem ser discutidos na perspectiva da surdez como denominador comum a fim de que se evite a invisibilização interseccional e se avance para além do binarismo surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, normalidade/deficiência, pois essa polarização acaba, muitas vezes, colaborando para a sobredita invisibilização.

Perlin (2005) propõe uma classificação das identidades surdas, em que a surdez é a identidade central: "A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda" (p. 53). A autora propõe uma categorização em que a relação da surdez com a audição e o uso da língua de sinais seriam os dois eixos complementares. É possível questionar, na proposta de Perlin (2005), se essa classificação não seria niveladora, uma vez que a diversidade de identidades no interior da surdez é classificada, desconsiderando outros marcadores sociais, como os raciais e de gênero, por exemplo, que, porventura, possam interagir com a surdez, produzindo vulnerabilidades e necessidades específicas.



Branquitude e Surdez

Schucman (2012), conceituando "branquitude", afirma que este seria um sistema de privilégios em que sujeitos de aparência branca[12] adquirem vantagens simbólicas e materiais em relação aos não brancos.

Alguns dos privilégios que caracterizam essa posição de poder podem ser descritos, segundo a autora, por: **a)** invisibilidade, que se materializa, diariamente, por meio da falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado. Neste caso, a brancura é vista pelos próprios sujeitos brancos como algo "natural" e "normal", produzindo vantagens sociais. Os sujeitos não brancos é que teriam raça e, com isso, seus traços fenotípicos seriam associados a estereótipos sociais e morais negativos; **b)** privilégios materiais, que os brancos têm em relação aos não brancos, como facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego, à transferência de riqueza herdada entre as gerações, aos índices de mortalidade da

[12] "Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, se colam e se descolam umas das outras, dependendo do País, região, história, interesses políticos e época em que estamos investigando. Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Portanto, a branquitude precisa ser considerada "como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis" (Steyn, 2004, p. 121). Neste sentido, ser branco tem significados diferentes compartilhados culturalmente em diferentes lugares. Nos EUA ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil está ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo; na África do Sul fenótipo e origem são importantes demarcadores de brancura. Podemos então concordar com Sovik (2004), que argumentou que, no Brasil, "ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro." (Sovik, 2004 p. 366). Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram" (SCHUCMAN, 2012, p. 23).



população brasileira; na dinâmica do mercado de trabalho; nas condições materiais de vida e no acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais; **c)** privilégios simbólicos, que são atributos e significados positivos ligados à identidade racial branca, tais como inteligência, beleza, educação, progresso, etc. Com isso, a branquitude é vista como o lugar racial de superioridade, sendo supervalorizada.

Schucman (2012) pontua que a maioria dos brancos acaba tirando proveito da opressão racial tanto quanto do racismo e tendo vantagem no preenchimento das posições privilegiadas na estrutura de classes. “Além disso, os brancos têm privilégios menos concretos, mas que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação” (SCHUCMAN, 2012, p. 26).

O conceito de branquitude é fundamental para se compreender um pouco a dinâmica das relações na constituição das identidades surdas interseccionais. Na comunidade surda americana, existe, conforme pontua Garcia (1999), uma cegueira à cor, segundo a qual a identidade dos surdos deve ser a identidade *primária* ou a *única* identidade a ser abraçada.

> A identidade raramente é vista em sua complexidade e multiplicidade. É ainda comum para um surdo que é branco perguntar a um surdo de cor “O que você é primeiro? Você primeiro é surdo? Ou você é negro primeiro e depois surdo?” Esse tipo de pergunta resulta na resposta cada vez mais ouvida dos surdos afro-americanos de que eles são surdos e negros. Eles não podem negar sua cor ou sua surdez porque ambas estão sempre com eles. Eles lembram aos outros que a surdez é invisível até que você comece a se comunicar – usando os sinais com outros, ou escrevendo ou tentando falar com aqueles que não conhecem a língua de sinais. Entretanto, a cor da pele é saliente. Todos a vêem, mesmo aqueles que fingem não perceber, serem cegos à cor. As pessoas vêem um homem negro descendo a rua, não um homem surdo e reagem primeiro à cor da pele não à surdez. (GARCIA, 1999, p. 155)

A autora (1999) assinala ainda que é um desafio à lealdade do surdo negro a questão sobre qual marca social viria primeiro em sua identidade: a



surdez ou a negritude. Tal pergunta baseia-se, segundo a autora, na crença de que os surdos negros possuiriam lealdades competitivas e não podem ser completamente confiáveis.

Aos surdos brancos não se pergunta se eles são surdos primeiro ou brancos primeiro. Isto mostra, segundo Garcia (1999), que a hegemonia da raça branca penetra mesmo na comunidade dos surdos. Podemos encarar como privilégio ter a racialidade vista como neutra por ser branca (SCHUCMAN, 2012).

Por outro lado, embora possa parecer paradoxal, a identidade negra de um surdo ser invisibilizada na comunidade não ocorre pelas mesmas razões que um surdo branco não precisa pensar sobre sua raça. Uma pessoa negra com surdez teria uma identidade "concorrente" à surdez; esse fato causaria uma série de desvantagens dentro e fora da comunidade surda, que reproduz a branquitude, conforme descrito acima, e, consequentemente, acarreta demandas específicas para esse sujeito. No entanto, essa racialidade seria sobreposta pela surdez, encarada como identidade primária. Com isso, a identidade negra (ou não branca) seria silenciada, invisibilizada ou, até mesmo, negada. Em suma, o processo seria diferente daquele relacionado à invisibilidade racial branca, cuja tônica, segundo Schucman (2012), são privilégios materiais e simbólicos, constantemente atualizados.

Finalmente, as identidades se constroem a partir de movimentos dialéticos que articulam semelhanças e diferenças, permanências e transformações. Segundo Schucman (2012), identidade é semelhança e diferença, ao mesmo tempo. Com isso, podemos entender essa construção de identidade surda interseccional como a interação de características compartilhadas dentro do grupo em oposição à diferença de outros grupos e, ao mesmo tempo, como diferenças internas ao grupo que tensionam essas



relações, produzindo aproximações e distanciamentos dentro e fora da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo pretendeu discutir e relacionar surdez e racialidade a partir do conceito de interseccionalidade. O trabalho questionou a hierarquização de opressão, comum na área da surdez, onde a identidade surda é sobreposta a outras categorias identitárias. A educação bilíngue descrita na base legal analisada estaria colaborando com essa sobreposição quando não propõe uma discussão da complexidade da questão para além do binarismo surdez/audição, língua de sinais/língua oral? A resposta a essa pergunta carece de pesquisas e estudos, que – espero eu – este trabalho possa instigar.

Nas bases legais analisadas, Lei nº 10.436/02, Decreto nº 5.626/05, Lei nº 13.005/14 e no documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP/MEC, 2003), "Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais", pôde-se verificar o enfoque, eminentemente linguístico e metodológico, bem como a desarticulação com outras bases legais como a Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Com isso, a educação bilíngue para pessoas surdas acaba se transformando em uma tradução ou adaptação do currículo regular para a LIBRAS, o que, por sua vez, traz consequências como as apontadas por Skliar (2005), a saber: a educação bilíngue transforma-se em uma pedagogia "neo-metodologia", território seguro de colonização e de produção de fracasso escolar.



Além disso, a pesquisa questiona se a educação bilíngue tem pensado e incluído a/o surda/o com múltipla deficiência; a/o surda/o negra/o; as/os adultos surdos não alfabetizados, a mulher surda, etc. Afinal, para que surda/o esse bilinguismo é pensado e discutido? Para os "surdos homens, brancos, de classe média, que freqüentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos lingüísticos e de cidadania"? (SKLIAR, 2005, p. 14).

Conclui-se que a discussão acerca de uma proposta de ensino para a educação de surdos não deve limitar-se à aceitação da língua de sinais. A educação de surdos deve ser dimensionada além de questões linguísticas e metodológicas; deve figurar no âmbito das discussões da educação como um todo, levando em consideração, por exemplo, a promoção da igualdade racial e de gênero.

Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade vem a contribuir com a discussão, pois visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado, refutando a simplificação somatória das desvantagens sociais e a hierarquização da opressão.

Além disso, o conceito de branquitude também é fundamental para se compreender um pouco a dinâmica das relações na constituição das identidades surdas interseccionais. É comum encarar-se a surdez como identidade principal ou até mesmo como a única identidade a ser construída. O privilégio da branquitude perpassa a experiência surda, bem como o racismo está presente na experiência de ser surda/o.

Por isso a incorporação da perspectiva racial na discussão sobre surdez pode ser positiva, por potencializar a focalização da diferença em nome de uma maior inclusão e por potencializar o enfrentamento de problemas como o da subinclusão/superinclusão.



A garantia de que todas/os as/os surdas/os sejam beneficiadas/os pelo direito a uma educação bilíngue que inclua a dimensão racial exige que se dê atenção às várias formas pelas quais a racialidade intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de surdas/os. A invisibilização dessas circunstâncias contribui para a negação das diferenças e dos privilégios, bem como para o não reconhecimento das desigualdades no interior do próprio grupo, produzindo diferentes assimetrias de poder e afetando desproporcionalmente as pessoas surdas.

As experiências específicas de surdas/os de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro da categoria mais ampla da surdez. Por isso, o recorte racial – dentre outros – deve ser incluído na perspectiva do bilinguismo a fim de que se evite a invisibilização interseccional e se avance para além do binarismo surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, normalidade/deficiência. É necessário racializar politicamente o debate sobre bilinguismo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. (Tradução de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BRASIL**.** *Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação



nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero.* [s.l.]: Estudos Feministas, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: Para Além de Uma Visão Linguística e Metodológica in SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos pedagógicos.* Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

FRANCO, Monique. Currículo e Emancipação. In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos pedagógicos.* Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* - 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Barbara Gerner de. O Multiculturalismo na Educação dos Surdos: a Resistência e Relevância da Diversidade para a Educação dos Surdos. In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:* Processos e Projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista:* caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2016.

HALL, Stuart**.** *Identidade Cultural na Pós-Modernidade***.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KYLE, Jim. O Ambiente Bilíngue: Alguns Comentários Sobre o Desenvolvimento do Bilinguismo Para Surdos In SKLIAR, Carlos (Org.*). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:* Processos e Projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas In SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. (*Tese de Doutorado* – USP). Universidade de São Paulo: 2012. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php. Acesso em 10 de setembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. B*elo Horizonte: Autêntica, 1999.



SKLIAR, Carlos. A Localização da política da educação Bilíngue para Surdos In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:* Processos e Projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade In SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

Streck, Danilo R.; Rendín, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.). *Diccionario Paulo Freire.* - 2da edición en portugués, revisada y ampliada. Auténtica Editora, Belo Horizonte, 2008.