



MÁRCIA BEATRIZ CERUTTI MÜLLER

**SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE:
UM ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO SOCIAL EM UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE NO SUL DO BRASIL.**

CANOAS, 2017

MÁRCIA BEATRIZ CERUTTI MÜLLER

**SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE:
UM ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO SOCIAL EM UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE NO SUL DO BRASIL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade La Salle - UNILASALLE - como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Maria Angela Mattar Yunes

Co-orientação: Prof. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M958s Müller, Márcia Beatriz Cerutti.

Surdez, gênero e sexualidade [manuscrito] : um estudo sobre o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue no sul do Brasil / Márcia Beatriz Cerutti Müller – 2017.

181 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

“Orientação: Prof^a. Dra. Maria Angela Mattar Yunes”.

“Coorientação: Prof^a. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva.

1. Educação de surdos. 2. Imaginário social. 3. Formação docente. 4. Gênero. 5. Sexualidade. I. Yunes, Maria Angela Mattar. II. Silva, Denise Regina Quaresma da. III. Título.

CDU: 376.33

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

MÁRCIA BEATRIZ CERUTTI MÜLLER

**SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE:
UM ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO SOCIAL EM UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE NO SUL DO BRASIL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade La Salle - UNILASALLE - como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada pela Banca examinadora em 21 de novembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Maria Angela Mattar Yunes (Orientadora)
Universidade La Salle

Prof. Dr^a Denise Regina Quaresma da Silva (Coorientadora)
Universidade La Salle

Prof. Dr^a Denise Macedo Ziliotto
Universidade La Salle

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
Universidade La Salle

Prof. Dr^a Regina de Oliveira Heidrich
Universidade Feevale

Prof. Dr^a Tatiana Bolivar Lebedeff
Universidade Federal de Pelotas - UFPel

*A todas as pessoas, por uma Educação,
e um Mundo melhor!*

AGRADECIMENTOS

Eis que se aproxima o final de um ciclo! Muitas pessoas fizeram a diferença neste percurso e, neste momento, eu gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos.

À minha família, que com paciência e amor soube reconhecer os momentos singulares.

Às minhas orientadoras, Maria Angela Mattar Yunes e Denise Regina Quaresma da Silva que, com sabedoria conduziram-me neste percurso, minha admiração e gratidão.

Às/aos docentes e às/aos discentes da Escola Bilingue para Surdos que aceitaram participar da pesquisa, fundamentais para a sua realização.

À Instituição Escolar que permitiu que esta pesquisa fosse realizada em seu espaço.

Às minhas colegas e aos meus colegas, às amigas e amigos da Universidade La Salle.

À Universidade La Salle e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de realização do Doutorado.

Às/aos docentes por compartilharem seus saberes contribuindo nesta construção.

À Banca examinadora que, gentilmente aceitou o convite para contribuir, com seus saberes nesta etapa de minha trajetória.

Meu carinho e gratidão!

*“Quem sabe devemos nos perguntar sobre as efetivas condições de muitos/as docentes para desenvolverem com seus alunos e suas alunas um verdadeiro espaço de fala sobre os sentimentos, as angústias e questões pessoais em torno da sexualidade humana”
(Quaresma da Silva, D.R., 2007, p. 121).*

RESUMO

Esta Tese tem como temática investigativa o Imaginário Social na Educação de Surdos em relação à surdez, gênero e sexualidade. Esta investigação faz interface entre as Linhas de Pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” e “Gestão, Educação e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. O Imaginário Social se refere a um sistema de significações que toda a sociedade possui. Refere-se, portanto, à dimensão simbólica, visto que o imaginário se utiliza deste para manifestar-se traduzindo as crenças, os mitos e as concepções implícitas existentes (Castoriadis, 1982). Nesta perspectiva, insere-se nos Estudos Culturais (Silva, 2000), Estudos Surdos (Skliar, 2013; Thoma, 2016; Lopes, 2007) e Estudos de Gênero (Lebedeff, 2010; Louro, 2014; Quaresma da Silva, 2012). Apresenta como problema de pesquisa: quais discursos, em relação à surdez, gênero e sexualidade vêm influenciando o imaginário social de docentes de uma Escola de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos no sul do Brasil e suas implicações nas práticas pedagógicas? Tem como objetivo geral investigar o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilíngue, e suas concepções em relação à surdez e às pessoas surdas, à gênero e à sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação às temáticas. Trata-se de uma pesquisa de cunho híbrido com abordagem quali-quantitativa, desenvolvida em duas fases, na primeira um estudo de caso, utilizando entrevistas reflexivas e observações para a coleta de informações e análise através da *grounded-theory*. E na segunda, a análise estatística de questionários estruturados através do *software SPSS 24.0*. Após as análises constatou-se que: participantes concordam que a Língua de Sinais é muito importante, no entanto, o grupo de discentes afirma usá-la muito pouco nas interações com a família; os grupos afirmam que a escola, às vezes, discute sobre gênero e sexualidade; há indícios de um silenciamento em relação aos temas sexualidade, gênero e diversidade; colaboram para tais obstáculos a falta de formação acadêmica e o imaginário cultural e historicamente construído. Neste sentido, as dificuldades não se fixam somente no espaço da escola bilíngue para surdos. Acredita-se na necessidade de mudança, não apenas nos textos legais, nos modos de nomear os outros diferentes, mas na maneira de olhar as pessoas, e as diferentes formas de expressão e comunicação. É inegável e inevitável recomendar o planejamento de intervenções/formação para que os profissionais da educação se sintam mais seguros para realizar um trabalho de promoção e qualidade de vida dos/as discentes surdos/as. Recomenda-se, portanto, a organização de políticas públicas que deem conta das

especificidades das pessoas surdas, ressaltando a importância de, ao pensar o processo educativo, é essencial organizá-lo a partir da condição bilíngue de tais pessoas.

Palavras-chave: Surdez, gênero e sexualidade. Imaginário social. Escola bilíngue de surdos. Formação docente.

ABSTRACT

The Thesis has as its investigative theme the Social Imagery inside the Education of the Deaf related to deafness, gender and sexuality. This investigation interacts between research lines from the postgraduate program of Universidade La Salle such as “Teacher Education, Theories and Educational Practices” and “Management, Education and Public Policies”. The Social Imagery refers to a system of significance from the society. Therefore, it refers to a symbolic dimension since the imagery draws on it to manifest itself translating beliefs, myths and the existent implied conceptions (Castoriadis, 1982). On this perspective, it is part of Cultural Studies (Silva, 2000), Deaf Studies (Skliar, 2013; Thoma, 2016; Lopes, 2007) and Gender Studies (Louro, 2014; Quaresma da Silva, 2012). The thesis presents as a research problem: which discourses, related to deafness, gender and sexuality are influencing the social imagery of teachers in a Bilingual Elementary School for the Deaf in the South of Brazil, and its implications on pedagogical practices? The general objective is investigate the social imagery from the teachers in a Bilingual School, and its conceptions related to deafness and deaf people, gender and sexuality and the reflection on pedagogical practices, as well as verify how deaf students understand themselves regarding to the topic. It is a hybrid research with a qualitative and quantitative approach, developed in two phases, in the first stage, a case study using reflective interviews and observations for the data collection and analysis through the grounded-theory. And in the second stage, the statistic analysis of questionnaires structured across the SPSS 24.0 software. After the analysis, it was found that: participants agree that the Sign Language is quite important, however, the group of teachers claim using too little on family interactions; the groups state that the school, at times, discuss gender and sexuality; there are indications of muzzling related to the topics of sexuality, gender and diversity; what contribute to the barriers is the lack of academic formation and the social imagery historically built. On this sense, the struggles are not only set in the place of the bilingual school for the deaf. We believe in the need for change, not only in legal texts, or in the ways of naming others who are

different, but in the way we see people, and the different manners of expression and communication. It's undeniable and inevitable to endorse the planning of interventions/formation so that the education professionals can feel more secure to perform the work promoting quality of life to the deaf students. Therefore it is recommended public policies organization to act upon the specificities of deaf people, emphasizing the importance of, when thinking the educational process, it is essential to organize it as of the bilingual condition of people.

Key words: Deafness, gender and sexuality. Social imagery. Bilingual school for the deaf. Teachers education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

INTRODUÇÃO - Organograma 14

ARTIGO 6

Gráfico 1 – A surdez relaciona-se com.....105

Gráfico 2 – Como defines uma pessoa surda?106

Gráfico 3 – A surdez relaciona-se com....112

Gráfico 4 – Como defines uma pessoa surda?113

ARTIGO 7

Gráfico 1 – categorias127

TABELAS

ARTIGO 6

Tabela 1 - Variáveis Sociodemográficas Discentes104

Tabela 2 – Língua de Sinais106

Tabela 3 - Conhecimentos sobre sexualidade107

Tabela 4 – Crenças em relação às temáticas108

Tabela 5 - Frequência e percentuais de variáveis por grupos: feminino e masculino.....110

Tabela 6 – Características sociodemográficas de docentes111

Tabela 7 - Língua de Sinais113

Tabela 8 - Conhecimentos sobre sexualidade114

Tabela 9 – crenças em relação às temáticas115

Tabela 10 - frequência e percentuais das variáveis por grupos: docentes e discentes.....116

FIGURA

ARTIGO 7

Figura 1 – palavras que mais ocorreram.....130

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPCT	Processo-Pessoa – Contexto - Tempo
PNE	Plano Nacional de Educação
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
SBAC	Sociedade Brasileira de Análises Clínicas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
PARTE I	
2. GÊNERO E SEXUALIDADE: REFLEXÕES ACERCA DO IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	20
3. AS CONSTRUÇÕES IMAGINÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: GÊNERO E SEXUALIDADE EM QUESTÃO	34
4. TESSITURAS TEÓRICAS – OS DESAFIOS HISTÓRICOS: CORPO, SEXUALIDADE E SURDEZ	50
5. HISTORICIZANDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE PARA SURDOS	67
6. A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA SOBRE IMAGINÁRIO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE SURDAS/OS.....	82
PARTE II	
7. O IMAGINÁRIO SOCIAL EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE DISCENTES E DOCENTES.....	100
8. DISCENTES SURDAS/OS E OS DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO	123
9. “ELA É DIFERENTE, MAS A GENTE RESPEITA”: GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA PARA DISCENTES SURDAS/OS.....	143
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	
APÊNDICE A – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	170
APÊNDICE B – TCLE/ pais – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais)	171
APÊNDICE C – TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	172
APÊNDICE D – Termo de Compromisso de Sigilo e Confidencialidade da Pesquisa.....	173
APÊNDICE E – Termo de autorização para uso de imagem	174
APÊNDICE F – Questionário docente	175
APÊNDICE G – Questionário discente	178
APÊNDICE H – Entrevista discente	180
APÊNDICE I – Entrevista docente	181

INTRODUÇÃO

O tema desta Tese é o Imaginário Social de docentes da educação de surdos em relação à surdez, gênero e sexualidade. Tem como título “Surdez, Gênero e Sexualidade: Um estudo sobre o Imaginário Social em uma Escola de Ensino Fundamental Bilíngue no Sul Do Brasil”. Esta pesquisa concebe o Imaginário Social conforme postula Castoriadis (1982) que o entende como o sistema de significações que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas. O Imaginário se utiliza do simbólico para se manifestar e traduzir as crenças, os mitos e as concepções implícitas existentes.

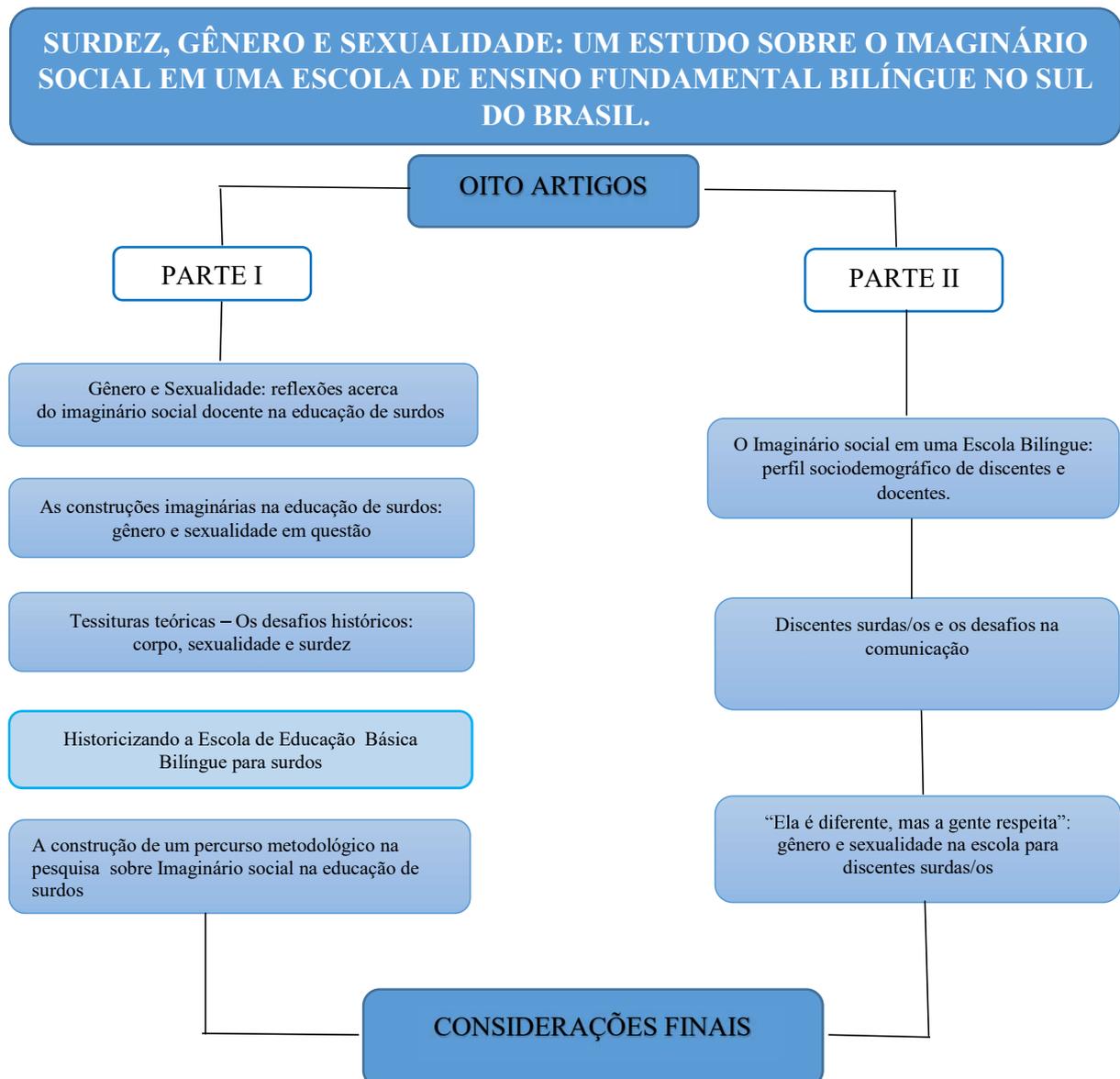
O campo da educação de surdos é vasto e historicamente as pessoas envolvidas são convocadas a pensá-lo. Certo dia, em uma sala de aula de um curso de Especialização, fui questionada: “Professora, surdo transa? ” Senti-me, a partir desse momento, convocada a pesquisar sobre “estes assuntos” que muitas vezes são silenciados e invisibilizados no campo da educação. Na época iniciava os estudos sobre gênero e sexualidade e pesquisava sobre os estudos desenvolvidos no campo da surdez, muito pouco encontrei sobre a temática. Em contrapartida, encontrei notícias, não exclusivamente envolvendo as pessoas surdas, indicando em nossa sociedade altos índices de violência envolvendo crianças e jovens no que se refere a abusos, à gravidez precoce, à homofobia, à epidemia de sífilis. (Quaresma da Silva, 2012; Silva, 2008; Sbac, 2017). Assim, optei por desenvolver a investigação em uma Escola Bilíngue para surdos afim de entender como “os assuntos” são tratados naquele espaço. Qual o Imaginário docente? Este impacta nas práticas pedagógicas? Como as/os discentes se percebem?

Para dar significado ao meu interesse por essa área recorro ao meu percurso acadêmico. Cursei Pedagogia com Habilitação em Deficientes da Áudio-comunicação na UFSM. As constantes inquietações e a busca de conhecimentos me levaram a ingressar no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia: Institucional e Clínica. E, posteriormente, cursei o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Em relação ao percurso profissional, atuei como docente e coordenadora na Educação Básica em Escola Especial para surdos e no Ensino Superior; Assessoria Pedagógica em ambos os níveis de ensino e Psicopedagoga.

Os estudos envolvendo o Imaginário social a partir dos pressupostos de Castoriadis (1982), me acompanham desde o Mestrado em Educação, quando as luzes miravam a Inclusão no Ensino Superior. Hoje, estas mesmas luzes iluminam o campo da Surdez, Gênero e Sexualidade. Assim, apoio-me numa concepção onde a subjetividade é olhada e o simbólico é

utilizado para dar sentido às manifestações apresentadas. O referencial teórico, que dá sustentação a esta Tese, está ancorado nos Estudos Surdos (Skliar, 1997, 1999, 2003, 2013; Thoma, 2013, 2016; Lebedeff, 2010; Lopes, 2007), Estudos Culturais (Silva, 2000) e Estudos de Gênero (Louro, 2008, 2013, 2014; Quaresma da Silva, 2007, 2012, 2017; Scott, 1995). Assim como nos Estudos do Imaginário Social (Castoriadis, 1982) e Estudos sobre o Desenvolvimento humano (Bronfenbrenner 1979; Yunes e Szimanski, 2005; Yunes e Juliano, 2010).

Essa Tese está composta por duas partes, a primeira apresenta cinco artigos abordando temáticas específicas que dão sustentação ao estudo. A segunda contém três estudos, onde são analisados os dados coletados na pesquisa. E, por último, são apresentadas conclusões, não simplesmente com o intuito de finalizar os estudos, mas de apresentá-las e instigar a novas reflexões e pesquisas na área.



Inicia com “Gênero e sexualidade: reflexões acerca do imaginário social docente na educação de surdos”. Problematiza a surdez na perspectiva de gênero e sexualidade pensada na formação docente. A formação é analisada a partir de diferenças culturais e da constituição do imaginário social das/os docentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório e o referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de diferentes autoras/es que discutem as temáticas. São eles: Castoriadis, 1982; Louro, 2014; Quaresma da Silva, 2012; e Skliar, 2003. Ressaltamos a necessidade de pensar a formação de docentes como seres sociais, a partir de suas identidades, imersos num grupo cultural próprio e que se constituem profissionais através de suas experiências e percursos.

O segundo estudo teórico trata sobre “As construções imaginárias na educação de surdos: gênero e sexualidade em questão”. Inúmeros são os questionamentos que marcam o fazer docente. Um deles refere-se ao impacto do imaginário social na formação docente, considerando-se que a práxis pedagógica se dá na relação entre pessoas. Ao conjecturar sobre essas relações se faz necessário lembrar os medos, os preconceitos e as dificuldades que as permeiam. Com o objetivo de refletir sobre as contribuições dos estudos acerca do Imaginário social na educação de surdos, foca-se no imaginário social sobre surdez na interface com gênero e sexualidade. Entendendo que os estudos sobre o imaginário nos possibilitam olhar a educação de uma forma mais abrangente, percebendo os sujeitos e suas crenças, suas verdades e seus saberes. Assim, tomamos o conceito de Imaginário social de Castoriadis (1982), autor que enfatiza o sistema de significações que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas. Percebemos que por muito tempo os surdos foram privados da utilização de sua língua, e atualmente, de certa forma, seguem com esta privação em função do não conhecimento ou do pouco conhecimento entre seus interlocutores em diferentes espaços na sociedade. Tal fato nos remete ao empoderamento dos sujeitos, posto que entendemos que falar pelo outro, exclui, enquanto que falar por si, empodera. Ressaltando que o empoderamento das pessoas surdas via conhecimento da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita, está associado ao empoderamento dos docentes a partir de uma formação adequada que efetivamente considere e valorize as subjetividades envolvidas. Isso vai lhes permitir conhecer os sujeitos em questão, conhecer sua língua, sua cultura e seus jeitos próprios de viver e aprender. Além disso, uma formação reflexiva oportuniza conhecimentos e não simplesmente informações, pois valoriza os sujeitos no papel de partícipes e atores e permite-lhes rupturas na maneira de compreenderem-se e respeitarem-se sob a égide da empatia e da solidariedade.

No terceiro estudo, “Tessituras teóricas: os desafios históricos sobre a construção do corpo, da sexualidade e da surdez”, são tratados questões históricas sobre a construção do corpo,

da sexualidade e de como a surdez foi entendida ao longo dos séculos. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório e tem como objetivo compreender as construções históricas e culturais que fundam o imaginário social. Este estudo está ancorado em pressupostos teóricos de autoras/es que discutem as temáticas, especialmente: Catoriadis, 1982; Corbin, Courtine e Vigarello, 2006; Courtine, 2013; Foucault, 2014; Lopes, 2007; Louro, 2014; Skliar, 2003. O texto aborda aspectos históricos referentes à construção do corpo, da sexualidade e da surdez problematizando as constituições imaginárias no social, que culminam no campo da educação de surdos. Percebemos discursos que durante o percurso histórico foram se modificando, entretanto, o foco é na falta e não as possibilidades que cada pessoa tem. Autores falam da necessidade de uma educação do olhar (Skliar, 2003; Courtine, 2013). Ressaltamos a importância de uma educação sexual que supra a necessidade de informações, esclarecimentos e diálogo. Além disso, as interações precisam ser compreendidas pelas pessoas surdas, dessa forma devem ser em Libras.

Já o quarto estudo, “Historicizando a escola de educação básica bilíngue para surdos”, apresenta um panorama sobre a surdez e sobre a educação de pessoas surdas ancorado nos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Novos modos de ver, perceber e atuar produziram-se através do tempo que trouxeram diferentes significados e concepções. Tem como objetivo apresentar a educação bilíngue para surdos no cenário atual a partir de uma análise de aspectos históricos e de textos legais. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, que utilizou como fontes teóricas livros, artigos e textos legais pertinentes à temática. Resultados apontam os inúmeros desafios da educação no Brasil, tais quais, a pouca qualificação dos profissionais, os baixos salários, os índices elevados de repetência e evasão, entre outros. A educação das pessoas surdas demonstra sofrer estas mesmas influências, somadas às crenças construídas e o imaginário social com foco nas deficiências e impossibilidades das pessoas surdas.

No quinto e último estudo da Parte I, está delineado o percurso metodológico que orientou a pesquisa, com o título “A construção de um percurso metodológico na pesquisa sobre imaginário social na educação de surdos”. Este estudo apresenta o desenho metodológico construído para a coleta, produção e análise dos dados de uma pesquisa sobre o imaginário social docente acerca das designações de gênero e sexualidade, na educação de surdos, em uma escola do sul do Brasil. Apresenta a associação, no conjunto de procedimentos adotados para a pesquisa de desenho híbrido, da Inserção Ecológica e os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e a utilização do *software Atlas.Ti*. Concluímos que a escolha e articulação destas modalidades de investigação mostrou-se adequada e permitiu analisar de forma híbrida,

conteúdos que revelaram as complexidades do universo da vida educacional dos participantes deste estudo.

Assim, com este suporte teórico e metodológico, chegamos às análises propriamente ditas dos dados da presente pesquisa. A Parte II desta Tese apresenta três estudos. O sexto artigo, na sequência da Tese, aborda os resultados dos questionários respondidos por discentes e docentes pertencentes à escola pesquisada. Intitulado “O imaginário social em uma escola bilíngue: perfil sociodemográfico de discentes e docentes”. Este estudo é de natureza descritiva e exploratória e tem por objetivo apresentar dados bibliométricos com a caracterização sociodemográfica e análise de respostas de discentes e docentes de uma escola bilíngue para surdos. De caráter quantitativo, este estudo analisou dados que foram coletados através de um questionário. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais para a caracterização desta amostra, e o Teste Qui-quadrado para o estabelecimento comparativo entre os grupos, assim como verificar a possibilidade de impacto dos imaginários docentes nas práticas pedagógicas. Os resultados mostram que a amostra total de discentes foi composta em sua maioria pelo sexo masculino 57,9 %, com idade média de 17,95 anos. Entre docentes, a amostra caracterizou-se majoritariamente pelo sexo feminino 72,2 e, com idade média de 42,33 anos. Em relação ao perfil comparativo entre os grupos constatou-se que em relação aos conhecimentos sobre a surdez, o grupo de respondentes indica “uma pessoa que usa uma língua diferente” como a melhor forma de definição de pessoa surda, seguida de “alguém que aprende de forma diferente”. Concordam que surdez se relaciona à “língua de sinais, “contudo ela vem seguida por “deficiência auditiva e cultura”, entre as/os docentes e, entre as/os discentes, por deficiência auditiva e fala. Fato que leva a reflexão, sobre as percepções sobre a surdez e os imaginários constituídos sobre surdas/os e pelas/os surdas/os. O grupo de respondentes afirma que, às vezes, a escola discute sobre gênero e sexualidade. Concordam sobre a importância da língua de sinais, entretanto, discentes afirmam que a utilizam muito pouco na família. Em entrevistas realizadas com estes grupos, docentes relataram sobre seu despreparo para lidar com estes ”assuntos” e para discentes há escassez de informações em sua língua, fato que, por vezes, os deixam excluídos das “coisas da vida”, dos “assuntos” que permeiam os espaços onde vivem e convivem, numa sociedade que frequentemente não os vê e não os reconhece.

E o sétimo artigo apresenta um estudo a partir das entrevistas realizadas com discentes, intitulado “Discentes surdas/os e os desafios na comunicação”. O objetivo foi investigar concepções do imaginário social discente em relação à surdez, gênero e sexualidade. A articulação teórica se deu a partir dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero que possibilitaram uma aproximação através de um viés cultural buscando relacionar a surdez

às experiências visuais e culturais construídas ao longo do tempo e em diferentes espaços sociais. Foi realizado um Estudo de Caso por meio de entrevistas reflexivas com seis participantes. Os resultados indicam que as/os discentes referem a questão comunicacional como um dos principais entraves e razão das dificuldades de aprendizagem. As informações obtidas no campo de surdez e sexualidade são percebidas como escassas e enfocam questões biológicas, prevenção de doenças e gravidez indesejada, que são importantes, porém não dão conta de todo universo da sexualidade humana, podendo colocá-las/os em situação de vulnerabilidade ao risco. Para finalizar, estão as considerações finais, reflexões e encaminhamentos futuros.

O oitavo artigo, refere-se às entrevistas reflexivas realizadas com docentes da escola pesquisada intitulado, “ “Ela é diferente, mas a gente respeita”: gênero e sexualidade na escola para discentes surdas/os”. Este estudo foi realizado em uma escola para alunos surdos no sul do país com o objetivo de conhecer o imaginário social docente em relação à surdez, gênero e sexualidade. Para tanto, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas na modalidade reflexiva com 7 docentes. Resultados revelaram que as/os participantes têm idades de 32 a 54 anos e de 1 a 16 anos de experiência em docência com alunos surdos. A análise evidenciou uma categoria frequente com referência à "necessidade de respeito" à questão da diversidade. Ao mesmo tempo, foi manifesto o sentimento de despreparo para lidar com situações julgadas complexas e encaminhadas a outras pessoas. Portanto, revelam as dificuldades em lidar com os temas explorados com a "desculpa" de respeitar para ocultar suas inseguranças e despreparo para lidar com condições relativas a gênero e sexualidade. Há indícios de que nesta instituição escolar há um silenciamento em relação aos temas sexualidade, gênero e diversidade. A consequente “surdez”, que silencia assuntos afins, parece estar relacionada ao imaginário social que se constrói a partir de ideias de que o surdo tem limitações para aprender "coisas da vida", além das reconhecidas dificuldades nas questões linguísticas.

Com esta apresentação, deixo o convite para a leitura a seguir.

*“[...] nem sempre o encontro de línguas e de culturas
é pacífico, ou pelo menos, equilibrado”
(LEBEDEFF, 2010).*

GÊNERO E SEXUALIDADE: REFLEXÕES ACERCA DO IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS¹

Resumo

Este artigo problematiza a surdez na perspectiva de gênero e sexualidade pensada na formação docente. Essa formação será analisada a partir de diferenças culturais e da constituição do imaginário social das/os docentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de diferentes autoras/es que discutem as temáticas. São eles: Castoriadis (1982); Louro (2014); Quaresma da Silva (2012); Skliar (2003). Ressaltamos a necessidade de pensar a formação de docentes como seres sociais, a partir de suas identidades, imersos num grupo cultural próprio e que se constituem profissionais através de suas experiências e percursos.

Palavras-chave: Surdez, gênero e sexualidade. Imaginário social. Formação docente.

GENDER AND SEXUALITY: REFLECTIONS REGARDING THE TEACHERS' SOCIAL IMAGERY ON THE EDUCATION OF THE DEAF

Abstract

This article raises questions about deafness with a view on gender and sexuality thought on teacher education. This education shall be analysed as of cultural differences and constitution of the teachers' social imagery. It is a exploratory and bibliographic study. The theoretical frame is based on suppositions from different authors who discusses those topics. They are: Castoriadis (1982); Louro (2014); Quaresma da Silva (2012); Skliar (2003). We emphasize the need for thinking teachers' education as social beings, as of their identities, immersed on their own cultural group and that they are formed professionals through their paths and experiences.

Key words: Deafness, gender and sexuality. Social imagery. Teachers education.

Introdução

Muitas discussões problematizando a surdez e a educação de pessoas surdas veem acontecendo nos últimos anos no Brasil. Neste estudo procuramos identificar pesquisas realizadas envolvendo as temáticas em questão através de uma busca sobre as abordagens dos estudos realizados num período delimitado de tempo, de 2007 a 2016, correspondendo, portanto, aos últimos dez anos de publicações disponíveis no Instituto Brasileiro de Informação

¹ Uma versão inicial deste artigo foi apresentada no Congresso Ibero-americano e publicado na Edição especial da revista **Criar Educação** ISSN 2317-2452 (com trabalhos completos): Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/issue/view/135>

em Ciência e Tecnologia (IBICT), <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Este artigo tem como objetivo provocar reflexões sobre a surdez, na perspectiva de gênero e sexualidade, na formação docente. Pretende-se analisar a formação a partir das diferenças culturais e da constituição do imaginário social de docentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, resultante de discussões realizadas numa disciplina intitulada *Gênero, subjetividade e formação docente* ocorridas num Programa de Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul que utilizou como fontes teóricas as pesquisas, os livros e os artigos publicados.

O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas referidas. São eles: Castoriadis, 1982; Louro, 2008, 2014; Quaresma da Silva, 2012; Skliar, 1997, 1999, 2003; Thoma, 2006, 2013. São autoras/es que contribuem com a discussão sobre a educação nos diferentes discursos, sobre o imaginário social, os mitos e as diferentes formas de narrar os sujeitos, problematizando as questões que envolvem a surdez, gênero e sexualidade e a formação docente. Acreditamos que as formas de narrar a surdez e os sujeitos surdos são produzidas a partir dos significados dados em cada momento da sua história.

Discursos sociais e estereótipos

Encontramos, na antiguidade, o sacrifício de pessoas surdas em função de um padrão de normalidade e perfeição. Havia a crença de que tais pessoas não tinham capacidade cognitiva para adquirir uma linguagem e aprender. Foi um longo percurso, desde a eliminação até a possibilidade de serem educadas, ou instruídas. De acordo com Guarinello (2007, p.20), “A primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d’Ancona, escritor do século XIV”. Esse foi o início de reconhecimento de que estas pessoas poderiam tomar suas próprias decisões.

Pedro Ponce de León (séc. XVI), monge beneditino foi considerado o primeiro professor de surdos e ensinava crianças surdas, filhas de nobres, “[...] a fim de ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham este direito”. (GUARINELLO, 2007, p.21). Posteriormente Juan Pablo Bonet desenvolveu tais atividades reconhecendo a necessidade de ensinar os surdos individualmente, já evidenciada por seu antecessor, para evitar distrações. O ensino coletivo para alunos surdos, iniciou em Paris, quando por volta do ano de 1760 Charles Michel de L’Épée fundou a primeira escola pública.

No Brasil, o ensino de pessoas surdas iniciou em 1857 sob a influência do Instituto de Paris. A convite de Dom Pedro II, Ernest Huet, iniciou suas atividades como professor, nascendo assim, a primeira escola para surdos-mudos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Olhando para a história, percebe-se as diferentes formas de representação sobre a surdez e os surdos. De acordo com Skliar (1997, p.115): “Os livros da psicologia da surdez definem os surdos como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”. Ou seja, todos são olhados de forma coletiva, o que torna as discussões acerca dos discursos sociais sobre este grupo, fundamentais.

Em 1999, Skliar (1999) afirmava que até recentemente, os profissionais é que narravam, pensavam, construíaam e julgavam os sujeitos da educação especial. Segundo este autor, tal prática “[...] serviu ao propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, porém fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder”. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença, que [...] passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade”. (SKLIAR, 1999, p. 19-21).

Atualmente, a surdez configura-se “[...] como um território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em modelos conceituais opostos”, o modelo clínico centralizado na noção de deficiência X modelo socioantropológico, baseado na noção de diferença. “Trata-se, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que determinam”. Segundo o autor, “Passar de naturalização da medicina à curiosidade da etnografia ao reconhecimento político da diferença, não é simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova”. (SKLIAR, 2003, p. 93). Desse modo, as representações não estão necessariamente separadas nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos.

Nesse sentido, Peluso e Villarino (2014, p.233) reiteram as palavras do autor citado anteriormente, quando, em seu texto apresentam um panorama geral da educação pública de surdos no Uruguai onde coexistem “la educación bilíngue y bicultural, por un lado; y el neo-oralismo bajo la metodología de integración e implante coclear, por el outro”. Trata-se de posturas antagônicas e concepções opostas, pois numa visão bilíngue e bicultural, as pessoas surdas são percebidas a partir das suas particularidades linguísticas e culturais enquanto que, numa visão neo-oralista, são vistas a partir da falta.

Olhar para a história oportuniza conhecer diferentes formas de narrar e educar pessoas surdas. Podemos incluir as diferentes maneiras de entender e representá-las no que se refere a

gênero e sexualidade. Lebedeff (2010) afirma: “Falar de sexualidade não é tarefa fácil, principalmente por se tratar de um assunto impregnado tanto por simbologias (muitas vezes inconscientes), quanto por valores culturais (conscientes ou não)”. Segundo esta autora, geralmente a sexualidade é trabalhada apenas como uma questão biológica e a literatura apresenta a visão ambígua sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Para muitos, a pessoa com deficiência é assexuada, comparada a uma criança e outros as percebem como hipersexuada, mas sem afetividade.

A história relata que desde o início da educação de surdos no Brasil, alunas surdas foram discriminadas quando o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, fundado em 1856, deixou de recebê-las em 1868, devido à possível promiscuidade. Somente em 1932 as meninas retornaram à escola. Havia o entendimento de que meninas não educadas não seriam problema, meninos sim. Segundo Klein e Formozo (2007), as surdas são discriminadas no mercado de trabalho em geral, contudo, “[...] são a maioria no professorado, o que é uma consequência da feminização do trabalho docente”. A crença na vocação contribui para justificar tal escolha.

Os educadores e educadoras aceitaram e expressaram o conceito de vocação, segundo Bruschini e Amado (1998, p.7, *apud* SANTOS, 2008, p.3), “[...] a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas”. Sob o argumento de que as pessoas tinham “[...] aptidões e tendências inatas” para determinadas áreas, “[...] o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente”. Ressaltamos que as relações de gênero são produzidas e estabelecidas de acordo com as concepções vigentes na sociedade que esta constrói os papéis e representações acerca do que é ser mulher e o que é ser homem. No entender de Scott (1995),

Cuando planteo la existencia de creencias sobre género y sexualidad me coloco en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres, interpretando el género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86).

Butler (2010) afirma que as feminidades e as masculinidades são ensinadas, produzidas, construídas. Quaresma da Silva (2012) reitera que são “[...] inventadas y ordenadas como resultado de desiguales relaciones de poder que tienen lugar en una determinada sociedad, y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde ellas emergen”. Enfatizamos que feminidades e masculinidades formam um conjunto de significados e comportamentos atravessados por marcas de identidade.

Desta forma, refletir sobre a formação docente, conhecer suas crenças/representações em relação à surdez e aos sujeitos surdos, gênero e sexualidade torna-se relevante, visto que podem constituir-se como verdades que impactam na educação e nas práticas educativas. Vivemos numa sociedade plural e buscamos uma sociedade onde as relações viabilizem a valorização, o reconhecimento das diferenças, o acolhimento de todos os sujeitos e a cultura da paz. Uma diversidade de textos legais postula estas questões no Brasil.

Destacamos entre os textos, documentos tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, (1997) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014).

Entretanto, acreditamos que não basta existirem textos legais e reguladores. É preciso haver conhecimento e conscientização das pessoas. Faz-se necessária a ruptura com estereótipos existentes que apenas levam a uma “comodidade cognitiva” sem reflexão crítica sobre o tema. Percebe-se que facilmente criam-se estereótipos em relação à surdez, e estes “estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita de ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando sua inclusão social”. (QUARESMA DA SILVA; MELLO, 2008).

Diante de situações cotidianamente vivenciadas nas escolas, questionamos quais discursos vêm influenciando o imaginário social das/os docentes e quais as implicações destes discursos nas práticas pedagógicas? Como as/os docentes vivenciam sua práxis² e como veem os sujeitos surdos, especialmente em relação a gênero e sexualidade?

Percebemos, na história das pessoas surdas que muitos discursos foram construídos e não raro, ainda hoje se ouve: “os surdos são assim”, “surdo pode”, “surdo não pode”. Os discursos e o desconhecimento sobre a área, faz com que estereótipos sejam criados e mantidos. Assim, é importante ressaltar que a surdez não pressupõe uma identidade única. Desta forma, entendemos que problematizar os conhecimentos acerca da surdez, especialmente em relação a gênero e sexualidade é pertinente num estudo e esse foi o nosso desafio. Quaresma da Silva (2012) afirma que “las creencias y valores asociados a los modos de ser hombres y mujeres permean las prácticas de educación sexual y determinan la forma en la que son descritas

²Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”. (CASTORIADIS, 1982, p. 94).

diversas identidades”. Assim como as marcas que são dadas às pessoas consideradas fora de uma norma social preexistente podem deixá-las às margens de uma cultura dominante.

Para Louro (2013, p.44), “‘Novas’ identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”. A autora fala da necessidade de sair do centro, de reconhecer as diferenças existentes. Contudo, afastar-se de um padrão significa buscar o desvio e tornar-se excêntrico. Já ficar no centro significa ficar em lugar confortável. Postula que as produções da cultura construídas fora do centro assumem um caráter de “diferenças”, algumas vezes excluídas dos currículos, em outras, ocupando um lugar de exótico. Entretanto, tal situação mantém um lugar especial para as identidades “marcadas”. Modificar essa situação seria possível se fossem consideradas as formas como as diferenças são produzidas e nomeadas a partir do interior de uma cultura e demarcando fronteiras³.

Importante refletir sobre uma “mudança epistemológica”, nos discursos e nas representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades, traduzindo em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e, muitas vezes, assumidas por eles. Louro (2013) ressalta que educadoras/es precisam “[...] saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos [...], quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos [...]”, além disso, “[...] que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui”. (LOURO, 2013, p. 49). Nesse sentido, a diferença se constitui numa relação e não pode ser eliminada, ela é uma produção social e relacional, é múltipla, está em ação e é provisória. Diante do exposto, refletir sobre a formação docente e sobre o imaginário social que pode estar permeado por ‘verdades’ nos espaços escolares e nos diferentes espaços da sociedade, é urgente.

O imaginário social e a docência

Ao refletirmos sobre relações de aprendizagem, precisamos lembrar dos medos, dos preconceitos, dos mitos que as pessoas têm acerca das diferenças. Os mitos, no entender de Eliade (1994, p. 11) são “[...] uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Os mitos carregam algo oculto, ocupam um lugar num momento em que não há uma definição, se não questionados tornam-se verdades nos espaços onde circulam.

³ Os grifos neste parágrafo, são da autora.

Sabemos que a evolução de seres humanos se dá em função das relações estabelecidas e a partir da maneira como se organizam. Portanto, refletir sobre essas relações e sobre os sujeitos envolvidos é pertinente pois os mitos são gerados nas interações. O sujeito traz consigo sua cultura porque é constituído dentro de um contexto sociocultural. Desta forma, o sujeito sóciohistórico, é constituído e constituinte de relações sociais.

Os estudos sobre o imaginário social apoiados em Castoriadis referem-se a um sistema de significações que toda e qualquer sociedade possui, ou seja, refere-se à dimensão simbólica, pois o Imaginário utiliza-se do simbólico para se manifestar, traduzindo as crenças e os mitos que as pessoas e as sociedades têm. Este autor afirma ainda: “[...] tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele”. (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Nessa perspectiva, compreender o imaginário social das/os docentes permitirá conhecermos quais os seus entendimentos acerca da surdez e dos sujeitos surdos, de gênero e sexualidade e a partir daí pensar numa formação, quem sabe, mais efetiva. Gatti (2003, p.196 apud Scoz, 2012, p.47), contribui ao afirmar que: “É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, [...]”, além disso, pertencem a um grupo onde partilham uma cultura, de onde vêm seus conhecimentos, seus valores e suas atitudes.

Metodologia

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório articulado a partir dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas, especialmente: Castoriadis, (1982); Louro (2008, 2014); Quaresma da Silva (2012) e Skliar (1997, 1999, 2003). São autoras/es que contribuem com a discussão sobre a educação e seus diferentes discursos com foco: no imaginário social, nos mitos e nas diferentes formas de narrar os sujeitos. Questionamos quais os discursos que vêm influenciando o imaginário social das/os docentes e quais as implicações destes nas práticas pedagógicas. Buscou-se compreender, ainda, a forma como as/os docentes vivenciam sua práxis e percebem os sujeitos surdos, especialmente em relação a gênero e sexualidade. Estabelecemos um diálogo com autores e pesquisas existentes no campo da surdez.

Resultados e Discussões

Procuramos estabelecer um diálogo com outras pesquisas existentes no campo da surdez, que vem problematizando a educação de surdos em relação às representações sociais da surdez e da docência especialmente no que se refere a gênero e sexualidade. Ressaltamos que poucos estudos foram encontrados nesta área. No período pesquisado (2007 – 2016), encontramos 24 registros com o descritor surdez e sexualidade e 10, com surdez e gênero e sexualidade, totalizando 34 produções científicas distribuídas entre Mestrado e Doutorado em todas as áreas. Destas, descartamos 28 publicações seja pela repetição de pesquisas entre os dois descritores ou, no mesmo descritor, ou ainda, por a temática abordada não corresponder ao estudo proposto. Destacamos que este estudo ocorre a partir da articulação dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero e sexualidade e, a aproximação se dá através do entendimento cultural entre estes campos temáticos o que, intensifica as possibilidades de aprofundar estudos sobre a formação docente para a educação de surdos contemplando a diversidade e a diferença existente no cotidiano escolar e social.

Entre os textos legais citados, destacamos o PNE/2014⁴, que apresenta diretrizes, estabelece metas e estratégias para a educação. Elencamos, entre as diretrizes, especialmente a III e a IX que tratam respectivamente: da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e da “valorização dos (as) profissionais da educação”.

Articulamos estas duas diretrizes na tentativa de tecer reflexões acerca dos sujeitos envolvidos nas relações que existem e/ou necessariamente precisam existir em uma sociedade que se diz “ser para todos”. Entendemos o docente como um ser social inserido em um contexto histórico, com seus imaginários, suas conexões estabelecidas nas práticas pedagógicas e as possíveis rupturas que podem levar a ressignificação de seus saberes. Portanto, pensar em educação para todos, em igualdade de oportunidades é, antes de tudo, estar aberto para o novo, reconhecer e respeitar as diferenças, romper paradigmas, é desacomodar-se e disponibilizar-se para novas demandas.

O PNE, em sua diretriz III, trata da “*superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*”⁵. Segundo Louro (2008), as noções de norma e diferença tornaram-se relevantes na contemporaneidade com uma reflexão sobre os seus significados. De acordo com esta autora, a norma é um princípio de comparação e está em toda parte e é capaz de naturalizar. Já a diferença, pode-se dizer que é um atributo e se constitui em uma relação. A diferença não

⁴ Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13005/2014.

⁵ Grifo nosso.

preexiste nos corpos dos indivíduos, ela é atribuída quando relacionada a outro sujeito que é tomado como referência. Frequentemente, “[...] as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais”. (LOURO, 2008). Estas inscrições adquirem significados no interior de uma cultura, podemos perceber então, que a diferença é produzida e ensinada.

Frente às situações que nos são apresentadas em relação à educação brasileira, se faz necessário refletirmos sobre formação docente. Muitos dos discursos das/os docentes que vinham até então sendo configurados como falta de formação, fizeram com que olhássemos mais atentamente sobre as questões que surgiam em nossa práxis. Sendo assim, passamos a refletir para além da referida formação e percebemos que é preciso entender, antes de tudo, as questões que estão postas no imaginário docente para, a partir daí, pensar na ressignificação dos seus saberes, para que vejam o “outro que é diferente”⁶ e que precisa ser reconhecido e respeitado como tal.

Ao abordar a *Valorização dos (as) profissionais da educação*⁷, percebemos, a necessidade de investir na formação docente, não oferecendo somente conteúdos e informações, mas sobretudo pensando as/os docentes como um todo, com seus medos, preconceitos, mitos, crenças, afetividade enfim, é preciso pensar sujeito e subjetividade. De acordo com Scoz (2012, p. 47), “A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação”. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de estudar a constituição do sujeito sócio-histórico e o imaginário social, pois ao pensarmos as relações de aprendizagens, não podemos esquecer-nos de todos os medos, os preconceitos, os mitos que as pessoas têm acerca da diferença.

Diante das reflexões expostas, ressaltamos as considerações de Quaresma da Silva (2012) sobre examinar as práticas de educação sexual “con una perspectiva de genero en las instituciones escolares, significa desvelar lo que en ellas se enseña sobre como deben hombres e mujeres, [...]”. Tais práticas em relação a abordar a sexualidade na escola, tão temidas e delegadas a outrem, ou por muitas vezes apagadas/silenciadas, independentemente dos discursos ou da intenção de ter uma disciplina que trate do assunto, pois “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”⁸. (LOURO, 2014, p.85). A formação docente deve ser adequada aos sujeitos surdos que, muitas vezes por não haver um processo comunicacional adequado

⁶ Grifo nosso.

⁷ Grifo nosso

⁸ Grifo da autora.

ficam a margem, não recebem as informações necessárias no ambiente familiar e frequentemente não são abordadas tais temáticas na escola. O tema da sexualidade raramente é trabalhado na escola com surdos e quando o é, segue um percurso parecido com as demais escolas, abordando somente a dimensão biológica e preventiva, o que é relevante, mas não dá conta da sexualidade humana.

Considerações finais

Esta pesquisa nos oportunizou conhecer as produções científicas realizadas no período elencado. Constatamos algumas questões que nos inquietam e nos levam a refletir, como a pequena quantidade de pesquisas relacionadas a gênero, a sexualidade e a surdez.

Ressaltamos a importância dos estudos realizados para a educação de alunas/os surdas/os, e percebemos como, em toda a história há discussões evidenciadas e discussões silenciadas. Além disso, vimos como a representação das/os surdas/os é modificada e como os projetos educacionais se alteram de acordo com as concepções acerca de tais pessoas.

Percebemos que nos últimos anos poucas pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e surdez, foram realizadas e registradas na plataforma pesquisada. Encontramos, pesquisas publicadas extremamente relevantes para a educação de surdos e compreendemos que muitas são as demandas e urgências que necessitam de cuidado, de compreensão e de estudos. Todavia, voltamos a lembrar, são fundamentais o conhecimento dos estudos de gênero e sexualidade. Nas pesquisas que realizamos até o momento, verificamos o quão são escassas as discussões em relação a estas temáticas nas escolas, e quando abordadas, especialmente no que tange à sexualidade, remete a um conceito biologizante.

Relembrando a história abordada inicialmente, e os discursos que vem sendo construídos e/ou mantidos em relação às pessoas surdas é que nos levam a questionar e pesquisar sobre a sua educação e as demandas cotidianas. Propomos, refletir sobre uma formação docente que julgamos necessária, com um olhar mais abrangente para pensar escolas, formação e informações, uma sociedade plural na e pela cultura da paz. Deixar de negar as diferenças, possibilitar o acesso ao conhecimento, dar visibilidade e qualificar a formação docente para lidar com surdez e suas singularidades pode dar sentido às demandas subjetivas de docentes.

Ressaltamos a necessidade de, ao pensar a formação docente, priorizar a visão destes, como seres sociais, com suas identidades, imersos em grupos com uma cultura própria e que através das experiências vividas em seus percursos de formação vão se constituindo

profissionais. Acreditamos que uma sociedade inclusiva, uma sociedade para todos, pressupõe a formação de docentes a partir de um olhar para seus medos, mitos, crenças e desejos. Dar visibilidade aos sujeitos e qualificar a formação docente (re) visitando conceitos e discursos naturalizados em contextos históricos é um caminho a ser trilhado.

Desmistificar questões em relação à surdez, sexualidade e gênero como algo exclusivamente biológico e pensá-las a partir de construções culturais/sociais pode auxiliar as/os docentes a compreenderem o complexo sistema de valores e crenças que permeiam seus saberes na perspectiva das expressões de sexualidade. Para tanto, (re) tornamos ao início deste estudo quando ressaltamos a necessidade de romper com estereótipos pré-existentes para pensar o outro como alteridade, aquele que é diferente de si mesmo.

Referências:

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: 20 jul. 2015.

BUTLER, Judit. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. (151-172). In: LOURO G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTORIADIS, Castoriadis. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniela de P. **Gênero e sexualidade**. (2007). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172>. Acesso em: 28 out. 2014.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Surdez e sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação**. (2010). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NECESIDADE_DE_EMPODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out. 2014.

LOURO, Guacira L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. **Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) – maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

LOURO, Guacira L. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente o excêntrico. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9. ed, Petropolis, RJ: Vozes, 2013

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PELUSO, Leonardo; VILLARINO, Stella. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nível de primária. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/241/224>. Acesso em: 30 nov. 2017.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. **La producción de lo normal y lo anormal: um estúdio sobre creencias de gênero y sexualidad entre docentes se escuelas municipales de Novo Hamburgo/ Brasil**. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185273102012000100008&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 27 out. 2014.

QUARESMA DA SILVA, Denise R.; MELLO, Eliana M. de. **Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino**. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello_54.pdf. Acesso em: 27 out. 2014.

SANTOS, Elizabeth Â. dos. **Profissão docente: uma questão de gênero?** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 20 (2), 71-99, 1995

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. 2, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Educação e exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 24 (1), jul/dez. 15-32, 1999.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA Shirley; VIZIM, Marli. (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003 (1ª reimpressão).

THOMA, Adriana da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, Adriana da S. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. IN: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

*“A surdez é uma grande invenção.
Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade
inscrita em um corpo, mas à surdez como construção
de um olhar sobre aquele que não ouve”.*
(LOPES, 2007, p.7).

AS CONSTRUÇÕES IMAGINÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: GÊNERO E SEXUALIDADE EM QUESTÃO⁹.

Resumo

Muitos são os questionamentos que marcam o fazer docente, entre eles está o impacto do imaginário social em sua formação, considerando-se que a práxis pedagógica se dá na relação entre pessoas. Ao conjecturar sobre essas relações se faz necessário lembrar os medos, os preconceitos e as dificuldades que as permeiam. Assim, tomamos o conceito de Imaginário social de Castoriadis (1982), autor que enfatiza o sistema de significações que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório que utiliza como fontes teóricas, livros e artigos científicos e tem por objetivo refletir sobre as contribuições dos estudos acerca do Imaginário social na educação de surdos. Para tanto, focar-se-á o imaginário social sobre surdez na interface com gênero e sexualidade, entendendo que os estudos sobre o imaginário possibilitam olhar a educação de uma forma mais abrangente, percebendo os sujeitos e suas crenças, suas verdades e seus saberes. Para finalizar, ressaltamos a importância do empoderamento linguístico e consideramos que uma formação reflexiva oportuniza conhecimentos e não simplesmente informações, pois valoriza os sujeitos no papel de partícipes e atores e permite-lhes rupturas na maneira de compreenderem-se e respeitarem-se sob a égide da empatia e da solidariedade.

Palavras-chave: Surdez, gênero e sexualidade. Imaginário social. Educação de surdos. Formação docente.

IMAGERY CONSTRUCTIONS ON EDUCATION OF THE DEAF: GENDER AND SEXUALITY UNDER DISCUSSION

Abstract

There are many questions around teaching, among them is the social imagery impact on their formation, taking into account that the pedagogical praxis happens with the relation between people. By imagining those relations it is necessary to remember fears, preconceptions and the struggles that permeate them. Therefore, we take the social imagery concept by Castoriadis (1982), author who emphasize the significations system that each society has and their symbolic dimensions. This is a bibliographic and exploratory study that uses as theoretical sources books and scientific articles and the objective is to reflect about the contributions of studies regarding social imagery in the education of the deaf. For this purpose, we will focus on social imagery about deafness related to gender and sexuality, understanding that the studies about the imagery enable looking at the education in a more extensive way, noticing the subjects and their beliefs, theirs truths and knowledge. Finally, we emphasize the importance of linguistic empowerment and we consider that a reflexive formation offers knowledges and not simply information, because it values individuals on the role of participants and actors and allow them ruptures on the way of comprehend and respect themselves under the support of empathy and sympathy.

⁹ Este artigo gerou um Capítulo de livro - YAGASHI, S.F.R.; OLIVEIRA Junior, I. B. de; SANTOS, A. R. dos. **Psicologia e Educação: interfaces com as Representações Sociais**. Curitiba: CRV, 2017.

Key words: deafness, gender and sexuality. Social imagery. Education of the deaf. Teaching formation.

Introdução

“Todo pensamento humano é representação, isto é, passa pelas articulações simbólicas”.
(PERES, 2004, p. 18).

Inúmeros são os questionamentos que marcam o fazer docente. Um deles refere-se ao impacto do imaginário social na formação docente, considerando-se que a práxis pedagógica se dá na relação entre pessoas. Ao conjecturar sobre essas relações se faz necessário lembrar os medos, os preconceitos e as dificuldades que as permeiam. A evolução pessoal acontece devido às relações que se estabelecem e da forma como se organizam, por isso, justificamos as reflexões aqui apresentadas sobre os mitos e as crenças geradas nessas interações e a partir destas. Assim são construídas as imagens e os discursos das sociedades.

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as contribuições dos estudos acerca do Imaginário social na educação de surdos. Para tanto, focar-se-á o imaginário social sobre surdez na interface com gênero e sexualidade. Entende-se que os estudos sobre o imaginário nos possibilitam olhar a educação de uma forma mais abrangente, percebendo os sujeitos e suas crenças, suas verdades e seus saberes. Assim, tomamos o conceito de Imaginário Social de Castoriadis (1982), autor que enfatiza o sistema de significações que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas. O imaginário se utiliza do simbólico para manifestar-se e traduzir as crenças, os mitos e as concepções implícitas. O Imaginário Social é uma das categorias centrais na obra do referido pensador juntamente com a práxis, que será posteriormente abordada.

Tais categorias são “muito necessárias para a construção do tema da subjetividade”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.103). Assim, para adentrarmos nas complexidades dos estudos sobre o Imaginário Social apresentamos a seguir os conceitos pertinentes e essenciais para uma reflexão crítica.

O imaginário social

Ao iniciarmos as reflexões em relação ao imaginário social, abordaremos a constituição do sujeito sócio-histórico. Sob tal perspectiva é Vigotski que contribui com seus estudos sobre a evolução da espécie humana. Para este autor, as relações sociais são constitutivas do sujeito,

contudo não são determinantes. Nesta assertiva Molon (2003, p.117) postula que ao afirmar “a constituição sócio histórica dos processos psicológicos, Vygotsky¹⁰ não perde o sujeito nem a subjetividade, pois os fenômenos psicológicos são relações sociais convertidas no sujeito pela mediação semiótica”. Ou seja, os fenômenos psicológicos são mediados e constituídos nas e pelas relações sociais e não somente produtos dela. Ser reconhecido pelo outro é ser “constituído em sujeito pelo outro”, na medida em que os indivíduos se reconhecem como diferentes. Neste sentido, “[...] a subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu”. (MOLON, 2003, p.120).

Tal afirmação nos possibilita ver o mundo como um espaço de constituição de subjetividades. Refletindo sobre as diferentes manifestações e crenças que os sujeitos apresentam podemos observar sua concepção de mundo, sua vinculação com a linguagem e como assimilam os valores. A linguagem, instrumento simbólico e de interação social, foi construída pela humanidade através dos tempos. De acordo com Vigotski (1999), os primitivos usavam uma linguagem concreta composta pela fala e por gestos. Com o desenvolvimento da cultura, a linguagem passou a ser caracterizada por um vocabulário mais específico relacionada com o desenvolvimento do pensamento humano, constituindo-se num marco deste desenvolvimento. Para este autor, o momento mais significativo do desenvolvimento intelectual, “[...] acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem”. Considerando-se que a fala primitiva da criança é social, a maior mudança na forma de uso da linguagem como instrumento para resolver problemas, pela criança, acontece quando a fala socializada é internalizada, e a linguagem adquire função intrapessoal além da interpessoal. Posteriormente, surge a função planejadora que permite que a criança vá além das experiências imediatas e que planeje a ação. (VIGOTSKI, 1999, p. 33).

Para Vigotski (1999, p. 38), “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”. Ressaltamos a importância da linguagem para que os seres humanos desenvolvam os processos psicológicos superiores, que caracterizam o pensamento tipicamente humano.

A linguagem “é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos”. (OLIVEIRA, 1997, p. 34). Fundamentada na teoria vigotskiana, esta autora aponta as relações da linguagem com o pensamento e evidencia duas funções básicas destes aspectos: o intercâmbio social, que

¹⁰ Vygotsky, grafia, utilizada por esta autora.

é a principal e a do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento. Vale lembrar que a linguagem é uma atividade mental que compreende dois níveis de experiência: simbolização e conceitualização que ocorrem quando acontece a associação entre o significante (os sons e as imagens) e o significado (as ideias ou as experiências). Ressaltamos que o ser humano emprega um código linguístico para se comunicar que é usado por um grupo de pessoas ou por um povo de determinado local.

É através da linguagem que ora adentramos os estudos sobre o imaginário social e suas complexidades. Vigotski (1993) assegura que a linguagem é o sistema simbólico básico dos seres humanos e Castoriadis (1982) afirma que é nela que o simbólico é constituído e encontrado. Desta forma, entendemos que o imaginário social se constrói apoiado no simbolismo existente, e o simbólico é a maneira de ser sob a qual se constitui a instituição, sendo que tudo o que há no mundo social histórico está entrelaçado com o simbólico. “Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais [...] não são (nem sempre, não diretamente) símbolos”. Contudo, não seriam possíveis “[...] fora de uma rede simbólica”. (CASTORIADIS, 1982, p.142).

Para Castoriadis (1982), o simbólico está inclusive nas instituições. Nestes espaços, sua importância raramente é reconhecida e, quando o é, a tendência é limitá-la. Nesta perspectiva, a sociedade constitui seu simbolismo com alguma liberdade. Este surge do natural e do histórico, ou seja, participa do racional fazendo com que surjam relações entre significantes e significados que não estavam previstos. (MÜLLER, 2005).

Ao referir-se ao sentido do termo imaginário, Castoriadis postula,

[...] falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa “inventada” – quer se trate de uma invenção ‘absoluta’ (‘uma história imaginada em todas as suas partes’), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações ‘normais’ ou ‘canônicas’ [...]. (CASTORIADIS, 1982, p.154).

Podemos dizer que as relações entre o simbólico e o imaginário se estabelecem na medida em que o imaginário se utiliza do simbólico, “não somente para “expressar-se”, o que é óbvio, mas para “existir”, para sair do virtual a qualquer coisa a mais”.¹¹ (CASTORIADIS, 1982, p. 154). Ou seja, os indivíduos só conseguem resolver os problemas reais porque são

¹¹ Grifos do autor.

capazes de usar o imaginário. Assim, para compreender a história humana é necessário entrar na categoria do imaginário.

Nessa assertiva, apoiamo-nos no conceito de teorias implícitas (Rodrigo; Rodrigues e Marrero, 1993) que possibilita compreender como conhecimentos implícitos e suas representações surgem do conhecimento cotidiano e formam concepções implícitas articuladas que se organizam em diferentes esquemas mentais. De acordo com os autores, o objetivo principal “[...] es analizar como cada persona, de modo aislado, processa la información social”. Afirmam ainda que “[...] el hecho de que las personas construyan su conocimiento en entornos sociales y que éste refleje en parte las convenciones y normas sociales que aseguran su comunicabilidad, no parece añadir nada significativo para su estudio”. Ainda de acordo com estes últimos autores, é preciso ter em mente e abordar a representação dos conhecimentos, incluindo suas organizações e funções. Para isto é importante ter presente que “[...] los procesos de construcción del conocimiento no se realizan en el vacío, sino en entornos sociales”. A concepção de teoria implícita inclui a influência social em duas vertentes. Uma delas refere que “[...] las teorías son representaciones individuales construídas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente, en entornos sociales”. A outra vertente indica que “[...] este proceso de construcción individual se ve mediatizado por formas culturales de interacción social propiciadas por una determinada sociedad (prácticas o actividades culturales) ”. (RODRIGO; RODRIGUES; MARRERO, 1993, p.96-98). Ressaltamos a relevância da contribuição dos estudos sobre as teorias implícitas neste contexto, visto que isso nos permite considerar as concepções implícitas de docentes e de discentes sobre surdez, gênero e sexualidade e investigar como tais elementos se processam no imaginário social.

A partir das considerações sobre imaginário social, teorias implícitas e as suas contribuições pode-se analisar as construções que geram o imaginário social e individual dos sujeitos. Para tanto, abordar-se-á, a seguir, a constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos surdos.

A constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos surdos

*“A surdez é uma grande invenção.
Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita
em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar
sobre aquele que não ouve”.*
(LOPES, 2007, p. 7).

Levando-se em consideração a subjetividade abordada na seção anterior e entendendo-a comprometida com a sócio historicidade do sujeito, ressaltamos a relevância na abordagem dos aspectos históricos, para que se possa compreender as diferentes construções, sociais e individuais. Muitas dessas elaborações se instituem como verdades nos diversos contextos onde os sujeitos recebem marcas constitutivas e sólidas. Castoriadis enfatiza o sujeito pensante, produtor e gerador e que não é anulado em uma estrutura de linguagem. Tal ideia é reiterada por Gonzalvez Rey (2003, p. 108) que afirma que “não é o sujeito da linguagem, é o sujeito da vontade que se expressa por meio de significados e significantes, mas não se esgota neles”. É deste sujeito que nos aproximamos para conhecer as contribuições e influências da história.

Sabe-se que por meio da ideia de binarismo, presente na linguagem e nas relações, as diferenças são atreladas à dicotomia de normal/anormal, feio/bonito, saúde/doença, surdo/ouvinte, configurando diferentes práticas de inclusão e exclusão narradas pela história. Chegava-se ao extremo do extermínio dos que não se adequavam a um padrão de “normalidade”. Na história antiga, as pessoas com deficiência eram associadas à “filosofia da eugenia, e as pessoas excepcionais, consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser expostas ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade”. (RIBEIRO, 2003, p.42). Tais pessoas eram consideradas a personificação do mal. Sentimentos de “tolerância” foram desenvolvidos a partir do cristianismo, pois acreditava-se que pessoas com deficiência necessitavam de caridade, alimentação e moradia. Vale ressaltar que os entendimentos sobre a surdez e os sujeitos surdos foram inseridos nos discursos das pessoas com deficiência e, assim, diferentes formas de interpretação foram instituídas. A história dos surdos foi descrita a partir da história de sua educação, antes narrados como débeis mentais e incapazes, entre outras denominações de menos valia que denotavam, a falta de perspectiva e sua marginalização.

No século VI, o direito romano por meio do Código Justiano reconheceu legalmente e classificou os surdos em cinco categorias: surdo-mudez natural; surdo-mudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida; mudez natural ou adquirida, determinando, desta forma, os espaços e tempos de intervenções que iam desde a tutela total até o pleno gozo de seus direitos, lembrando que a “condição patológica tivesse sido superada e em nada interferisse no comportamento do sujeito surdo, que deveria ser similar ao dos que ouviam e falavam”. (THOMA, 2006, p. 11).

Já no século XIV, de acordo com Guarinello, (2007), houve a primeira alusão à instrução de surdos através da língua de sinais e da linguagem oral por Bartolo della Marca d’Ancona. Este foi o início do entendimento de que tais pessoas teriam a possibilidade de tomar suas

próprias decisões. No século XVI, Pedro Ponce de León, um monge beneditino, considerado o primeiro professor de surdos, desenvolvia suas atividades junto a crianças surdas, filhas de nobres, “[...] a fim de ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham este direito”. (GUARINELLO, 2007, p.21).

No século XVIII, Samuel Heinick fundou, na Alemanha, a primeira escola pública baseada no método oral. A seguir, Charles Michel de L’Epée, na França, inicia instrução formal para duas crianças surdas, criando, em 1760, a primeira escola pública para surdos em sua própria casa e com uma abordagem gestual, o Instituto de Surdos e Mudos de Paris, instituindo o ensino coletivo. Em 1802, Jean-Marie G. Itard foi o médico que introduziu o treinamento auditivo. Surgem novos estudos em relação à leitura labial e o método oral torna-se mais divulgado e aceito. Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet funda nos Estados Unidos a primeira escola de surdos utilizando a língua de sinais e em 1864 foi criada a primeira Universidade para Surdos-Mudos, hoje Universidade Gallaudet. (THOMA, 2006). Em 1880, realizou-se em Milão o Congresso de Milão, marco na educação de surdos, onde foi considerado o método oral superior ao dos sinais e adotado na educação de surdos. Esta determinação influenciou na concepção que havia sobre a surdez e os sujeitos surdos impactando em sua educação.

No Brasil, o ensino de pessoas surdas iniciou em 1857 quando, a convite de Dom Pedro II, Ernest Huet, professor surdo francês, iniciou suas atividades como professor. Assim, surge a primeira escola para surdos-mudos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sob influência do Instituto de Surdos e Mudos de Paris. Após o Congresso de Milão até o final dos anos 1970, o oralismo preponderava em toda a Europa.

Destaca-se que, na década de 60, os serviços de reabilitação para pessoas com deficiência objetivavam prepará-las para a integração na comunidade. Sendo assim, entre os anos de 1960 e 1970, desencadeou-se um processo de integração social na perspectiva da reabilitação para o convívio em sociedade. Compartilhando as ideias de Thoma (2013, p. 125), a educação de surdos objetivava “a recuperação da surdez, visando a uma melhor integração social e educacional do surdo”, que precisaria aprender a língua oral superando sua condição. E a língua de sinais considerada a maior expressão da cultura surda passou a ser desconsiderada. Conforme Lopes (2007, p. 58): “baseada em uma ideia de normalidade ouvinte, os surdos foram sendo submetidos a processos de normalização que deixaram marcas profundas em suas vidas”. Os referidos processos foram orientados a partir de diferentes filosofias educacionais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, que produziam verdades sobre os surdos e a

surdez, traduzidas através das ações a serem desenvolvidas nos diversos espaços da sociedade. Cada filosofia possui entendimentos específicos, como pode-se observar a seguir.

As práticas vigentes no *oralismo*¹², de acordo com Guarinello (2007, p.28), “descaracterizaram o surdo, subordinando sua educação à conquista da expressão oral”. Seu objetivo era a fala e a busca de corrigir a anormalidade com o objetivo de evitar que as diferenças se manifestassem. Essa filosofia enquadra-se numa concepção clínico-terapêutica de surdez, que, segundo Skliar (1997, p. 111), conferiu aos surdos uma visão conexa à patologia e déficit biológico traduzindo-se “educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva”. Nos anos 60, especialmente nos Estados Unidos, mas também no restante do mundo, foi iniciado um movimento onde as minorias reivindicavam “o direito a uma cultura própria, a ser diferente e denunciavam a discriminação a que eram submetidas”. Tal movimento iniciou-se com minorias étnicas e estendeu-se a outros grupos onde os surdos se incluíram. (GUARINELLO, 2007, p. 30).

Assim, nos anos 70, devido à insatisfação com os resultados obtidos com o oralismo e pesquisas realizadas sobre pais surdos com filhos surdos, foi proposta, por estudiosos, a inserção de sinais na educação dos surdos. Uma nova filosofia iniciou-se, intitulada *comunicação total*¹³. Essa se define por ser uma maneira mais flexível de comunicação, “propõe o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias”. (GUARINELLO, 2007, p.31). Entretanto, apesar de utilizar língua de sinais entre outras formas de comunicação, seu objetivo continuava sendo a fala e a integração dos surdos na sociedade ouvinte. Havia discussões em relação ao uso simultâneo de fala e sinais e os resultados acadêmicos dos surdos não foram significativos. No final da década de 70, um novo movimento é organizado reivindicando a língua e a cultura das minorias linguísticas. Os surdos reivindicaram o direito de usar a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2). Surge o *bilinguismo*¹⁴, caracterizado pelo uso das línguas em momentos diferentes. O bilinguismo, de acordo com Skliar (1997), é compatível com uma visão sócio antropológica, visto que “sustenta que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios”. (GUARINELLO, 2007, p. 32). Vale dizer ainda que há dificuldade de assumir o bilinguismo, que supõe o biculturalismo, devido aos entendimentos

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso.

¹⁴ Grifo nosso.

construídos ao longo da história. A história da educação de surdos, aliada a história da educação em geral, foi por um longo período regulada por uma visão positivista que desconsiderava a subjetividade dos sujeitos. “Nesta educação não houve o reconhecimento de que o imaginário construído sobre os sujeitos e sobre os grupos sociais relaciona-se diretamente à forma como se conduz seu tratamento e sua educação”. (THOMA, 2013, p. 125). Neste período havia negação da subjetividade pois era associada à irracionalidade, enquanto a objetividade associava-se à produção do conhecimento. Novamente, parecia que a situação dicotômica não estava superada.

Esta reflexão proposta é pertinente, pois não basta a existência de textos legais. Faz-se necessário considerar o imaginário dos sujeitos, fortemente construído ao longo da história. Até meados do século XX os sujeitos surdos eram narrados como anormais e incapacitados para a aprendizagem. Muitas pessoas surdas eram encaminhadas aos hospícios, pois por não conseguirem se comunicar, eram consideradas agressivas e eram afastadas do convívio social. Nos anos 90, em uma ala de um hospital psiquiátrico no sul do Brasil, uma das autoras deste texto conheceu duas irmãs gêmeas idênticas. Ambas eram surdas e haviam sido abandonadas no hospital ainda crianças. Passaram-se 60 anos e elas seguiam sendo cuidadas nesta instituição. Esta e tantas outras histórias ilustram como a surdez era entendida no século recentemente encerrado e o quanto estas representações, portanto continuam presentes e atuantes, produzindo as formas de olhar os ditos diferentes e gerar preconceitos e estereótipos que resultam expressões preconceituosas e de exclusão.

Reiteramos que o imaginário docente é constituído pelas crenças construídas ao longo das histórias vividas, é preciso considerar os assinalamentos ora apresentados como elementos de reflexão. A constituição deste imaginário depende da forma como é difundido, por exemplo pelos meios de comunicação assim como são as ideias passadas, as “religiões, os mitos e a ideologia cumprem a função de constituir o imaginário de uma sociedade em determinada época”. (THOMA, 2013, p. 122).

Interfaces entre o imaginário social acerca de surdez, gênero e sexualidade

Ao olharmos para a história, observamos formas de representação sobre a surdez e os surdos em diferentes momentos. Contudo, os discursos parecem narrar um grupo homogêneo, ou seja, são olhados de forma coletiva, o que torna a reflexão acerca dos discursos sociais sobre este grupo fundamentais, visto que tais representações perduram na atualidade. Ainda hoje se encontram discursos: “os surdos são assim”, “os surdos podem”, “os surdos não podem”, enfim,

o desconhecimento da área e a não reflexão faz com que estereótipos sejam criados e mantidos. Igualmente, é importante ressaltar que a surdez não pressupõe uma identidade única. Assim, problematizar os conhecimentos acerca da surdez, especialmente em relação a gênero e sexualidade, é pertinente.

Os discursos produzidos acerca de gênero e sexualidade em relação aos surdos soam muitas vezes como verdades absolutas e representam perigo. Portanto, cabe a reflexão. De acordo com Lebedeff (2010): “Falar de sexualidade não é tarefa fácil, principalmente por se tratar de um assunto impregnado tanto por simbologias (muitas vezes inconscientes), quanto por valores culturais (conscientes ou não)”. A literatura mostra que as pessoas têm uma visão ambígua sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, pois, para uns, elas são assexuadas, comparada a uma criança, e, para outros, hipersexuadas, mas, desprovida de afeto. É fato que, na maioria das vezes, a educação trabalha as questões sexuais apenas como uma questão biológica. A carência de estudos nesta área é refletida na dificuldade de abordagem desta temática. Feltrini (2006, p.8), ao abordar a sexualidade humana, postula,

[...] a sexualidade deve compreender a pessoa como ser integral, em todas as suas dimensões: psicológica, afetiva, social, cultural, ética, religiosa, higiênico-sanitária e somática. Esta última encerrando a genitalidade reprodutora, erótica e relacional. Assim, a sexualidade não pode ser reduzida a uma dimensão, pois ela engloba uma série de aspectos muito superior à resposta biológica.

A sexualidade deve ser tratada na multiplicidade de suas dimensões: biológica, social, psicológica e histórica, não podendo ser reduzida somente à dimensão biológica. No caso dos surdos, agrava-se a situação do não conhecimento e desinformação, especialmente devido a questões comunicacionais que por vezes impedem as interações, bem como o receio que algumas pessoas apresentam de conhecer os sujeitos e suas diferenças. Não são raros os discursos docentes em relação à dificuldade em trabalhar determinadas temáticas, como sexualidade, por exemplo. Os motivos são muitos, entre eles estão as barreiras comunicacionais; a falta de conhecimento prévio por parte dos alunos (trata-se de um assunto pouco abordado nas famílias são) e por não se considerarem aptos para tal. As questões que emergem necessitam de resposta, e o entendimento e o retorno dado, traduz de certa forma concepções acerca dos sujeitos.

Por outro lado, recentemente, durante as visitas em uma escola de surdos, encontramos o relato da situação de uma aluna que assumiu sua sexualidade enquanto menino. Pode-se testemunhar que houve entendimento e aceitação da comunidade escolar que respeitosamente reconheceu sua decisão.

No que se refere à gênero, encontram-se respostas na história sobre meninas que foram discriminadas quando o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos deixou de recebê-las em 1868. Foi alegado que isso se devia à possível promiscuidade, e que, por isso, estas deveriam receber instrução em casa. Somente voltaram ao Instituto na década de 30, e não mais em regime de internato. Klein e Formozo (2007) afirmam que as surdas são discriminadas no mercado de trabalho em geral, contudo “[...] são a maioria no professorado, o que é uma consequência da feminização do trabalho docente”. A crença na vocação contribui para justificar a feminização do trabalho docente. Novamente o que se percebe é um sistema de representações onde se encontram as crenças e os valores que são legitimados pela sociedade. Vale ressaltar que tais representações determinam as práticas sociais e, num movimento dialético, são construídas por elas.

As relações de gênero são produzidas e estabelecidas de acordo com as concepções sociais que constroem os papéis e representações acerca do que é ser mulher e do que é ser homem. De acordo com Scott, (1995, p. 86),

Quando planteo la existencia de creencias sobre género y sexualidad me coloco en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres, interpretando el género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder”.

Neste sentido, Quaresma da Silva, apoiada nos estudos de Butler (2010), afirma que as feminidades e as masculinidades são ensinadas, produzidas, construídas “[...] inventadas y ordenadas como resultado de desiguales relaciones de poder que tienen lugar en una determinada sociedad, y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde ellas emergen”. (QUARESMA DA SILVA, 2012). Feminidades e masculinidades são um conjunto de significados e comportamentos atravessados por marcas de identidade.

Nesta perspectiva, torna-se importante conhecer as crenças/representações das/os docentes em relação à surdez e aos sujeitos surdos, a gênero e sexualidade que podem constituir verdades nos espaços escolares e nos diferentes espaços da sociedade podendo impactar na educação.

Formação docente enquanto dispositivo de enfrentamento ao estabelecido

As representações sobre a surdez e os sujeitos surdos podem influenciar os discursos e as formas de olhar as diferenças. Em função disso, preconceitos e estereótipos são alimentados

e mantidos. “Os dispositivos de controle [...], utilizados para legitimar as diferenças, estão por todos os lados e quando nos damos conta já estamos pensando e agindo de acordo com eles”. (THOMA, 2013, p. 121).

Sendo assim, é importante abordar como as relações são estabelecidas entre docentes e discentes, pois estas podem definir trajetórias de aprendizagens disruptivas ou protetivas, já que isso vai depender das crenças e do imaginário constituídos ao longo da vida. Os estudos sobre o imaginário social nos permitem olhar para a educação de uma forma mais abrangente, valorizando a/o docente, sujeito histórico, suas crenças, e seus saberes construídos em diferentes espaços de formação. Tais estudos contribuem para que se tenha um novo olhar e a possibilidade de ressignificar aprendizagens em permanente processo de construção.

Juntamente com o processo de evolução do ser humano estão as representações implícitas que vão determinar maneiras de agir e construir a práxis que é permeada pelo simbólico, pelos significados que damos aos diferentes acontecimentos, bem como pelas crenças e representações que construímos nos contextos sociais aos quais nos inserimos. Castoriadis (1982, p. 94) define práxis como o “[...] fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”. Afirma, ainda, que práxis é uma atividade consciente “[...] só podendo existir na lucidez”. Apoiar-se num saber que é sempre fragmentário e provisório.

É fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história; ele é provisório, porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber, porque ela faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal. (CASTORIADIS, 1982, p.95)¹⁵.

Transpondo esses conceitos e reflexões para a instituição escolar, pode-se por meio dos pressupostos teóricos de Castoriadis identificar a multiplicidade de expectativas, de anseios, de representações e de crenças em relação à surdez e suas interfaces com gênero e sexualidade. Os estudos do Imaginário Social, apoiados neste autor, nos demonstram duas dimensões: a dimensão da realidade, instituída, e uma dimensão que mostra a possibilidade de mudança, a instituinte. Assim, o acesso ao imaginário instituído possibilita entender como as/os docentes percebem a surdez, gênero e sexualidade. Enquanto que o imaginário instituinte representa uma possibilidade de ressignificação da realidade. Nas palavras deste autor, “[...] é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo”. (CASTORIADIS, 1982, p. 131).

¹⁵ Grifo do Autor.

Neste sentido, o autor afirma que: “O mundo das significações tem que ser pensado, não como uma réplica irreal de um mundo real [...]”, mas é preciso pensar como “[...] posição primeira, inaugural, irreduzível do social-histórico e do imaginário social tal como se manifesta cada vez numa sociedade dada; [...]”. (CASTORIADIS, 1982, p. 413).

Deste modo, ao refletir sobre a formação docente, necessário se faz mencionar Gatti (2003, p.196 apud Scoz, 2012, p.47), quando declara que “É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, [...]”, do mesmo modo, pertencem a um grupo onde compartilham a cultura, construindo conhecimentos, valores e atitudes.

A análise de questões presentes na educação evidencia a necessidade de olhar mais atentamente para a formação docente, em especial os discursos de docentes. Estes falam de sua “falta” de preparo e de formação para trabalhar com determinados grupos ou abordar determinadas temáticas. As reflexões sobre tais discursos levam a pensar sobre a necessidade de valorizar e investir na formação docente que não avança para além dos conteúdos e informações. Pensar e tratar de medos, preconceitos, mitos, crenças, afetividade, permite compreender e valorizar a subjetividade docente. De acordo com Scoz (2012, p. 47), “ A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação”.

Considerações finais

Neste estudo, procurou-se provocar uma reflexão acerca do imaginário e das representações sociais sobre surdos e surdez, gênero e sexualidade. Foram analisadas questões históricas que tiveram impacto na formação docente e na organização de políticas e práticas pedagógicas pautadas em crenças naturalizadas em cada sociedade. Refletir sobre a educação dos surdos e a formação docente a partir do imaginário social e das representações que foram/são construídas, possibilita conhecer melhor uma temática carregada de subjetividades. Destaca Thoma (2013, p. 133) “[...] a suposta superioridade dos ouvintes gerou uma imagem do surdo e da surdez carregada de situações de poder, possibilidades e limites que os excluem em função da perda sensorial, uma perda que se amplia e se torna também uma perda educacional e social”.

Ao destacarmos as diferentes filosofias educacionais e os pressupostos que as constituem, ressaltamos que o imaginário social dos docentes é muitas vezes consistente com o dos discentes surdos. Relevante, portanto, ressaltar a reflexão, o conhecimento e valorização da subjetividade das pessoas envolvidas numa história que marca os sujeitos. A história e o

imaginário podem gerar separação, segregação em diferentes lugares marginais. Sob a supremacia dos ouvintes que é grupo majoritário, é desconsiderado o lugar da língua de sinais utilizada pelos surdos, grupo linguístico minoritário. Desvalorizam-na em sua essência e uso. Por muito tempo os surdos foram privados da utilização de sua língua, e atualmente, de certa forma também o são, em função do não conhecimento ou do pouco conhecimento entre seus interlocutores em diferentes espaços na sociedade. Tal fato nos remete ao empoderamento dos sujeitos, posto que entendemos que falar pelo outro, exclui, e falar por si, empodera.

Importante ressaltar que o empoderamento dos sujeitos surdos via conhecimento da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita, está associado ao empoderamento dos docentes a partir de uma formação adequada que efetivamente considere e valorize as subjetividades envolvidas. Isso vai lhes permitir conhecer os sujeitos em questão, conhecer sua língua, sua cultura e seus jeitos próprios de viver e aprender. Além disso, uma formação reflexiva oportuniza conhecimentos e não simplesmente informações, pois valoriza os sujeitos no papel de partícipes e atores e permite-lhes rupturas na maneira de compreenderem-se e respeitarem-se sob a égide da empatia e da solidariedade.

Referências

CASTORIADIS, Castoriadis. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FELTRINI, Gisele M. Educação sexual para surdos. **Arqueiro**. v.13. Rio de Janeiro: INES, 2006.

GONZALVEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniela de P. **Gênero e sexualidade**. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172>. Acesso em: 28 out. 2014

LEBEDEFF, Tatiana B. **Surdez e sexualidade**: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NECCESSIDADE_DE_EMPODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out. 2014

LOPES, Maura C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MÜLLER, Márcia B. C. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: um percurso de significados e ressignificações**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. **La producción de lo normal y lo anormal: um estúdio sobre creencias de gênero y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/ Brasil**. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185273102012000100008&script=sci_arttext&tlng=en . Acesso em: 27 out. 2014.

RIBEIRO, Maria L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In.: RIBEIRO, M. L.S.; BAUMEL, R.C. R. de C. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGO, María J.; RODRÍGUEZ, Aramando; MARRERO, Javier. **Las teorías implícitas: uma aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, 20(2), 7199, 1995.

SCOZ, Beatriz J. L. **Identidade e subjetividade dos professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagem socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

THOMA, Adriana da S. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S. e LOPES, M.C. **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1999

O corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da virada do século XX, ele não exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico onde, desde Descartes, a alma parecia exercer o papel principal. (COURTINE, 2013, p.12).

TESSITURAS TEÓRICAS, OS DESAFIOS HISTÓRICOS: CORPO, SEXUALIDADE E SURDEZ

Resumo

Este artigo aborda aspectos históricos sobre o corpo, a sexualidade e, sobre como a surdez foi entendida ao longo dos séculos. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório e tem como objetivo compreender as construções históricas e culturais que fundam o imaginário social. Apoiadas em autoras/es que discutem as temáticas, especialmente Castoriadis, 1982; Corbin, Courtine e Vigarello, 2006; Courtine, 2013; Foucault, 2014; Lopes, 2007; Louro, 2014; Skliar, 2003. Percebemos que os discursos durante o percurso histórico foram se modificando, entretanto, o focam-se ainda, na falta e não nas possibilidades que cada pessoa tem. Se fala de uma educação do olhar (Skliar, 2003; Courtine, 2013). Ressaltamos a importância de uma educação sexual que supra as necessidades de informações, esclarecimentos e diálogo. Além disso, as interações precisam ser compreendidas pelas pessoas surdas, dessa forma devem ser em Língua de Sinais.

Palavras chave: Corpo. Sexualidade. Surdez.

THEORETICAL TESSITURA, HISTORICAL CHALLENGES: BODY, SEXUALITY AND DEAFNESS

Abstract

This article addresses historical issues about the body, sexuality and how deafness was understood throughout the centuries. It is an exploratory bibliographic study and that seeks to understand historical and cultural constructions that star the social imagery. Backed by authors who discusses the thematics, specially: Castoriadis, 1982; Corbin, Courtine e Vigarello, 2006; Courtine, 2013; Foucault, 2014; Lopes, 2007; Louro, 2014; Skliar, 2003. The text brings historical aspects regarding body construction, sexuality and deafness questioning the social imagery constitutions that culminate on the field of education of the deaf. We see that discourses during the historical path were changing, however, the focus is on what is missing and not on each person's potential. It is spoken about the education of the eye (Skliar, 2003; Courtine, 2013). We emphasize the importance of an adequate sexual education, meeting the need of informations, clarifications and dialogue. Also, interactions need to be understood by deaf people, that's why it must be in Libras.

Key words: Body. Sexuality. Deafness.

*“No século XIX, o louco está no asilo, onde serve para ensinar a razão;
E o monstro está na redoma do embriologista onde serve para ensinar a norma”.*
Fórmula de Georges Canguilhem
(COURTINE E VIGARELLO, 2011).

“[...] essa abominável veste da alma”
(JACQUES GÉLIS, 2012).

Introdução

Este artigo aborda questões históricas sobre o corpo, a sexualidade e como a surdez foi percebida ao longo dos séculos. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório e tem por objetivo compreender as construções históricas e culturais que fundam o imaginário social. Apoiamo-nos no conceito de Imaginário social de Castoriadis (1982), que enfatiza o sistema de significações que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas, especialmente Castoriadis, 1982; Corbin, Courtine e Vigarello, 2006; Courtine, 2013; Foucault, 1997, 2010, 2014; Lopes, 2007; Louro, 2008, 2014; Skliar, 2003, entre outros autores que contribuem nessa reflexão.

Os registros históricos referentes à construção do corpo, da sexualidade e da surdez, apresentam diferentes percepções, desde a antiguidade até os dias atuais. Assim, historicamente, diferentes há formas de olhar e nomear quem se aproxima de um padrão de normalidade ou não, como normais ou anormais – nós e eles. E as diferenças atreladas a um binarismo, normal/anormal, saúde/doença, surdo/ouvinte, determinando diferentes formas de inclusão e/ou exclusão destes outros que se desviam do padrão de normalidade estabelecido. Assim, a concepção de surdez e pessoas surdas foi inserida nos discursos das pessoas com deficiência, antes narrados como débeis mentais e incapazes, entre outras denominações denotando a falta de perspectiva e sua marginalização.

A invenção da surdez, assim como a invenção do corpo se deu através dos tempos e do saber-poder¹⁶ estabelecido em cada período. Vale destacar nossa compreensão em relação às pessoas e às temáticas abordadas neste texto, ou seja, por onde perpassa essa construção. Assim, destacamos nossa percepção sobre as pessoas surdas como pertencentes a uma minoria linguística e cultural.

Entendemos sexo como uma marca biológica e a sexualidade como uma construção social, envolvendo crenças, comportamentos e relações, ela é inerente ao ser humano, faz parte do seu desenvolvimento. E gênero abarca a dimensão cultural, incluindo comportamentos e valores considerando as relações de poder¹⁷.

Quando planteo la existencia de creencias sobre género y sexualidad me coloco en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres,

¹⁶ FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

¹⁷ FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

interpretando el género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86).

Esclarecidos estes pontos, passamos a organização deste texto que aborda aspectos históricos referentes à construção do corpo, da sexualidade e da surdez problematizando as construções imaginárias no social, que culminam no campo da educação de surdos. Finalizando, sem o intuito de concluir as discussões, são apresentadas algumas considerações finais.

1. Aspectos históricos

“O corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da virada do século XX, ele não exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico onde, desde Descartes, a alma parecia exercer o papel principal”. (COURTINE, 2013, p. 12). Os corpos, ao longo da história, foram instrumentos de prisão, de limitação, de restrição, manipulados pelo poder: o governo, a Igreja, a escola e a mídia. Olhar o corpo numa perspectiva histórico-cultural permite conhecer a sua construção, como propomos a seguir.

1.1. Corpo e sexualidade

Pensar o corpo numa perspectiva histórico-cultural contribui para uma reflexão mais ampla sobre a sua história e a forma como vem se constituindo, além disso, nos permite perceber os modos de sentir, conhecer e pensar em cada momento histórico. De acordo com Goellner (2013, p.30), “Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade”. Desafio, porque vai romper com o olhar naturalista sobre o corpo e necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela sua historicidade. Falamos, portanto, do corpo como uma construção histórica e cultural, sobre o qual diferentes marcas em diferentes tempos, espaços e discursos lhe são conferidas. Ao referir a discursos lembramos a linguagem como constituinte deste corpo. Ressaltamos que não desconsideramos as questões biológicas envolvidas, contudo não as colocamos no centro, como definidoras dos diferentes jeitos de sua construção. Neste sentido, olhar o corpo a partir da história oportuniza conhecer sobre sua construção e as concepções em cada período.

De acordo com os registros históricos, na Grécia Antiga, ocorriam discussões sobre o corpo, entretanto os discursos sobre política e ética eram considerados mais relevantes no entender de pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates tinha uma visão integral de homem e julgava igualmente importantes o corpo e a alma. Para Platão, o corpo era a prisão da alma. Segundo Le Breton (2014, p.13), “túmulo da alma, imperfeição radical de uma

humanidade cujas raízes não estão mais no Céu, mas na Terra. A alma caiu dentro de um corpo que a aprisiona”. Já Aristóteles acreditava que as ações humanas eram executadas em conjunto, corpo e alma, num processo contínuo de realização.

O corpo e a Igreja. “Por estar no centro do mistério cristão, o corpo é uma referência permanente para os cristãos dos séculos modernos. Não foi enviando seu Filho à Terra, pela anunciação-encarnação, que Deus deu aos humanos uma chance de salvar-se, corpo e alma?” O corpo é elevado a uma alta dignidade devido à fé e devoção ao corpo de Cristo. Entretanto, existe outra imagem do corpo, “a imagem do ser humano pecador”, carregada de muitos sentidos. “A Igreja da Contrarreforma reforçou a desconfiança que o magistério já havia manifestado nos séculos medievais a respeito do corpo, “esta abominável veste da alma”. (JACQUES GÉLIS, 2012, p.20).

Desta forma, chegando a Idade Média, encontramos um corpo sexuado desvalorizado. Um corpo depreciado do ser humano pecador, pois é pelo corpo que este pode perder-se. Neste período, o culto ao corpo era considerado pecado, era censurado pelo dogmatismo religioso. A sociedade estava preocupada com a salvação da alma e não com os cuidados ao corpo, a sexualidade foi muito reprimida especialmente pelas ideias preconizadas pela igreja.

Seguindo um percurso histórico, no século XIV, com o Renascimento, marco da transição da Idade Média para a Modernidade, houve uma mudança econômica, especialmente na forma de pensar e na organização política. As concepções sobre o corpo tiveram um caráter mais humanista, iniciando uma libertação das ideias e vigilância da Igreja.

Do começo do século XV até meados do século XVII, a Europa Ocidental esforçou-se para desenvolver uma visão do corpo e de sua sexualidade que fosse compatível com a ordem social, o respeito pela religião e o crescimento da população. Por volta do final do século XVII, as convicções culturais referentes à importância do amor nas relações conjugais - assim como a legitimação médica do prazer físico como expressão natural do corpo e dos laços afetivos dos indivíduos – começaram a impor-se e a facilitar indiretamente a expressão de práticas sexuais alternativas e subculturas homossexuais. (MATTHEWS-GRIECO, 2012, p. 218).

O período correspondente ao final do século XVI até a metade do século XVII, foi denominado de Idade Clássica, quando, de acordo com Courtine (2013), o “corpo humano era, e permanece para nós, coberto de signos, mesmo se a natureza destes, o olhar que os decifra, a posição de quem os exprime se modificaram historicamente”. Este autor assinala o desencantamento do corpo “contemporâneo à emergência da ciência e do Estado modernos” onde cada um reivindica de seus subordinados uma legibilidade psicológica e uma previsibilidade social agudas”. (COURTINE, 2013, p.78 -79).

O início da Idade Moderna caracterizou-se pelo surgimento da Ciência Moderna e de uma nova concepção de homem buscando a desconstrução dos pressupostos da Igreja, elegendo a razão como forma de compreender o mundo. Entretanto, as concepções acerca da sexualidade continuavam as mesmas do período anterior, pois a intenção era uma economia do corpo para que a mão-de-obra auxiliasse o capital aumentar.

No final do século XVII, considerado o período do nascimento da burguesia, as Ciências biológicas, consideraram o corpo humano uma máquina, refletindo a visão mecanicista da época, favorecendo o desenvolvimento das indústrias e a consolidação do Capitalismo.

Esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta. Sem dúvida porque é fácil de ser dominado. Uma grave caução histórica o protege; pondo a origem da Idade da Repressão no século XVII, após centenas de anos de arejamento e de expressão livre, faz-se com que coincida com desenvolvimento do capitalismo: ela faria parte da ordem burguesa. (FOUCAULT, 2014, p. 10).

A evolução, mais nítida nos anos 1550-1560, se deu com o enquadramento do tempo, descoberta de novos mundos, domínio do espaço devido as técnicas de agrimensura e cartografia e a invenção do telescópio modificando as relações com o cosmos. “A evolução da consciência do corpo no curso dos séculos modernos se traduz por uma mudança das representações”. No entanto, a etapa da renascença tem muitas ambiguidades, apresenta uma dimensão de esperança e outra dimensão de violência (guerra). “Mas resta desse momento uma valorização do presente e do indivíduo que constituem, [...], a originalidade da Renascença”. Uma outra consciência do corpo. Um corpo inquieto. (JACQUES GÉLIS, 2012, p.128-130).

Até o início do século XVIII, “o corpo humano era concebido primeiramente como um instrumental moral, cuja sexualidade podia mudar em função da idade”. E as práticas eróticas aceitas, toleradas ou reprimidas podiam modificar de acordo com o sexo e classe social. Era tolerada a experimentação na adolescência se fosse discreta, o que não ocorria na idade adulta onde as relações heterossexuais e reprodutivas eram “limitadas aos quadros do casamento”. No final do século XVIII, o amor sentimental e o casamento reprodutivo haviam se reconciliado em grande parte. Entretanto, nesta época a sociedade era burguesa, com grande senso de pudor, passou a relegar tanto o corpo como a sua sexualidade. (MATTHEWS- GRIECO, 2012, p.219 - 300).

O culto ao corpo com suas especificidades, pautado no momento histórico e na cultura, iniciou no final do século XVIII e intensificou-se no século XIX. Trata-se de um período importante pois nos permite entender o corpo contemporâneo consolidado por representações e marcas nos corpos com diferentes intensidades. E a ação da ciência que busca entender o

corpo a partir de características biológicas, forma e aparência, conferindo-lhe diferentes lugares sociais. “Por vezes, os negros e/ou as mulheres foram considerados inferiores exclusivamente porque seus corpos apresentavam algumas características biológicas nomeadas por essa mesma ciência como inferiores, incompletas ou díspares”. (GOELLNER, 2013, p.36).

No Século das Luzes, pessoas curiosas se amontoavam para assistir ao espetáculo de um homem sem braços e pernas usando turbante e uma baioneta na cabeça, um “monstro à moda turca”. O olhar curioso que se divertia com espetáculos das “deformidades humanas” perdeu inocência e se cobriu de objeções morais. “Do ponto de vista da moral como daqueles do gosto e da ciência, algumas curiosidades vão tornar-se doentias, algumas atrações suspeitas, alguns olhares indecentes”. Assim, no século XVIII, com a atenção científica e a preocupação moral com as enfermidades, ocorreram os primeiros projetos de reeducação para surdos, mudos e cegos. (COURTINE, 2013, p. 81-83, 114).

A análise do domínio da anomalia como funcionava no século XIX, se constituiu a partir de três elementos que começaram a se definir a partir do século XVIII fazendo articulação com o século XIX. A grande família dos “anormais”, que o medo marcou o final do século XIX, se formou em conexão “com um conjunto de instituições de controle”, “de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, ao ter sido quase inteiramente recoberta pela categoria de “degenerescência”, deu lugar a elaborações teóricas irrisórias, porém a efeitos duramente reais. A constituição do grupo dos anormais não foi sincrônica e, como referido anteriormente, se formou a partir de três elementos: o monstro humano (cujo quadro de referência é a lei, combina o impossível e o interdito); o indivíduo a corrigir (mais recente que o monstro, é o que corresponde melhor às técnicas de adestramento). Tais procedimentos “de adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões engendram o problema daqueles que escapam dessa normatividade, que não é mais soberania da lei”; e o onanista, (nova figura no século XX que aparece em conexão com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, com a atual importância dada ao corpo). Foucault (1997) assinala o “Aparecimento do corpo sexual da criança”. O indivíduo anormal, considerado por diversas “instituições, discursos e saberes, deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento, e do universal secreto das sexualidades infantis”. Além disso, as três figuras: do monstro, do incorrigível e do onanista não vão se confundir pois cada uma está inscrita em um sistema de referência científica: o monstro na teratologia e embriologia; o incorrigível, na psicofisiologia das sensações da motricidade e das aptidões; e o onanista, está inscrito numa teoria da sexualidade. (FOUCAULT, 1997, p. 61- 66).

Os efeitos das “mutações sobre as práticas, ontem tão populares da exibição do anormal: o espetáculo e o comércio da monstruosidade não puderam verdadeiramente prosperar mantendo frágil, senão inexistente, o vínculo de identificação entre o espectador e o sujeito exibido”. A partir do momento que foi percebida a monstruosidade como humana, quando foi reconhecido um semelhante na “deformidade do corpo” é que o espetáculo passou a ser “problemático”. (COURTINE, 2013, p. 139-140).

A sociedade burguesa do século XIX e a do século XX, ainda era uma sociedade de perversão. Trata-se “[...] do tipo de poder que exerceu sobre o corpo e o sexo, um poder que, justamente, não tem a forma da lei nem os efeitos da interdição”. Foucault (2014) afirma ainda que “ a sociedade moderna é perversa, não a despeito de seu puritanismo ou como reação à sua hipocrisia: é perversa real e diretamente”. Real, referente as sexualidades múltiplas que são as que aparecem com as idades, as que se fixam em gostos ou práticas, as que investem difusamente no relacionamento, as que habitam os espaços definidos, “constituem o correlato de procedimentos precisos de poder”. E diretamente, quando este autor afirma que a implantação das perversões é um “efeito-instrumento: é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas”. No século XIX, o sexo “parece inscrever-se em dois registros de saber bem distintos: uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas”. (FOUCAULT, 2014, p. 52-61).

Esta ciência que classifica e analisa o corpo vai legitimar uma educação do corpo com o objetivo de torná-lo produtivo. “A crença de que o corpo é uma máquina produtora de energia, sendo as leis da termodinâmica aquelas que estão a subsidiar a criação da representação do corpo energético: o corpo que não pode nem desperdiçar forças, nem exercitar-se além do desejado – o corpo produtivo”. (GOELLNER, 2013, p.36).

Até o final do século XIX, o corpo tinha um papel secundário e com a virada do século, houve uma mudança na relação sujeito e corpo. A vida humana passou a ser vista como espiritual e corpórea aportada sobre o corpo. E, o humano passou a ter um papel importante na sociedade contemporânea.

O século XX consolidou a Contemporaneidade. O corpo que, ao longo da história sofreu mudanças e foi se adequando aos interesses econômicos, religiosos, científicos e políticos, foi evidenciado pelas tecnologias e comportamentos. Courtine (2011) postula que o século XX inventou teoricamente o corpo. Esta invenção surgiu da psicanálise, com Freud (1972)

decifrando a histeria de conversão e constituindo o enunciado de que o inconsciente fala através do corpo, esta informação abriu para a questão das somatizações, considerando a imagem do corpo na formação do sujeito, este foi o momento inicial. O segundo momento surgiu com a ideia que Husserl entendendo o corpo como o berço original de toda a significação. Sua influência foi sentida na França, “[...] e conduziu, da fenomenologia ao existencialismo, à concepção elaborada por Maurice Merleau-Ponty do corpo como “encarnação da consciência”¹⁸, seu desdobramento no tempo e no espaço, como “pivô do mundo”¹⁹ ”. O terceiro momento da descoberta do corpo se deu no terreno da antropologia, na época da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918). Marcel Mauss, ao assistir desfiles da infantaria britânica e da francesa, com passos diferentes, assim como faziam buracos diferenciados, ficou surpreso com a forma como os homens e as sociedades sabiam servir-se de seu corpo. Estabeleceu a noção de técnica corporal que alimenta a reflexão histórica e antropológica até hoje. “E assim aconteceu que o corpo foi ligado ao inconsciente, amarrado ao sujeito e inserido nas formas sociais da cultura”. Entretanto, a obsessão linguística do estruturalismo, desde o pós-guerra até os anos 60, enterraria a questão do corpo com a do sujeito bem como suas ilusões, no entanto, no final da década de 60 esta situação iniciou uma mudança especialmente porque “[...] o corpo se pôs a desempenhar os primeiros papéis nos movimentos individualistas e igualitaristas de protesto contra o peso das hierarquias culturais, políticas e sociais, herdadas do passado”. (COURTINE, 2011, p. 8, v. 3).

Neste mesmo período, século XX, com os movimentos sociais, houve a luta da mulher pelo direito ao voto, a reivindicação feminina pelo acesso à Universidade e à vida profissional, a 1ª Guerra Mundial, entre outros acontecimentos, que trouxeram um novo desenho social. “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Beauvoir (1980) causou impacto com esta expressão, pois para ela fazer-se mulher ou homem dependem de uma série de pedagogias cotidianas que configuram o feminino ou o masculino. Nessa assertiva, “Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura”. (LOURO, 2008, p. 17).

No início dos anos 70, as mulheres protestavam contra as leis que proibiam o aborto, “Nosso corpo nos pertencem” era o slogan. As categorias marginalizadas pensavam ter somente seu corpo para se opor ao discurso do poder que utilizava a linguagem impondo “[...] silêncio aos corpos”. As lutas políticas colocaram o corpo no centro dos debates culturais. O corpo

¹⁸ Grifo do autor.

¹⁹ Grifo do autor.

carrega as marcas de gênero, classe e origem que não podem ser apagadas. (COURTINE, 2011, p. 9, v. 3).

A produção do corpo ocorre ao mesmo tempo, no coletivo e no individual, sendo assim a cultura não é um ente a nos governar nem nós, somos receptáculos a sucumbir. O corpo “[...] ao mesmo tempo que é único e revelador de um eu próprio, é da mesma forma um corpo partilhado porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nesta cultura. (GOELLNER, 2013, p. 42). Observamos que, no decorrer da história, o corpo desempenhou diferentes papéis na sociedade, os processos de mudanças foram por motivos políticos, religiosos ou econômicos das classes que exerciam o poder em cada momento histórico. A história da sexualidade aliada à história do corpo nos apresenta momentos singulares em sua construção que se estabelece nas relações sociais. Sua história é marcada por muitas mudanças influenciadas por diferentes concepções que surgiram em diferentes contextos sociais.

A sexualidade, para Foucault (1998), é um dispositivo histórico muito concreto de poder. O dispositivo de sexualidade inscreve-se nas mais variadas relações de poder existentes na sociedade, do pai para o filho, do homem para a mulher, do professor para o aluno, do médico para o paciente, do governo para a população, etc. Na Idade Média, a sexualidade dos cidadãos era conduzida pautada ideia do pecado e do sacrilégio, atravessados pelo discurso cristão. A partir do século XVIII, esse discurso da confissão dos “pecados da carne” passou a ser dissolvido em outros espaços confessionais e reguladores que se estruturam nos papéis dos especialistas e do saber científico. Quem passa a cuidar da sexualidade da população a partir de então é a medicina, a estatística, a moral, a psicologia, a sociologia e, a pedagogia. (QUARESMA DA SILVA, 2007, p. 109).

No entender de Louro (2008, p. 19), “Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir”. Tal situação desestabiliza antigas certezas e as transformações constituem novas formas de existir. Esta autora fala de uma nova política cultural, a política de identidades, especialmente a partir dos anos 60, as minorias, colocadas em segundo plano pelos grupos dominantes, começaram a se manifestar querendo autorrepresentarem-se, ou seja, lutam pelo direito de falar por si e falar de si. Desta forma, conhecer, a história das/os surdas/os permite-nos uma compreensão acerca das representações culturais e pressupostos políticos e filosóficos. Permite-nos, perceber que as formas de narrar a surdez e as pessoas surdas, foram produzidas a partir dos significados

vigentes em cada período histórico, tecendo discursos²⁰ que foram moldando o mundo e construindo nosso imaginário em relação a tais pessoas.

1.2. Sobre os anormais, um pouco da história que constitui as pessoas surdas²¹. O indivíduo a corrigir: da anormalidade a tentativa de normalização. Apontamentos sobre a diferença.

Pois há um outro, em meio a nossas temporalidades e a nossas espacialidades, que foi e ainda é inventado, produzido, fabricado, (re) conhecido, olhado representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar de um outro *deficiente*, uma alteridade *deficiente*, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro *anormal*, uma alteridade *anormal*. (SKLIAR, 2003, p.152)²².

Este último autor relaciona à imagem do outro deficiente, da alteridade deficiente, ao indivíduo a corrigir, uma das figuras de anormalidade que Foucault descreveu em “Os anormais” (2014), trata-se de um outro que extrapola a “imaginação da mesmidade” em relação a um corpo perfeito, inteligência, “sexualidade tão única e determinada quanto constante, uma aprendizagem veloz, curricular e consciente [...], uma língua capaz de ser só monolíngue, e de dizer aquilo que todos querem ouvir”. A alteridade deficiente, anormal, é resultado de uma invenção, além disso, “como significado que parece referir-se a um outro, só tem sentido se fuge e refoge desse outro e se confronta a normalidade”. (SKLIAR, 2003, p.153-154).

Olhando a história, encontramos, na antiguidade, o sacrifício de pessoas surdas em função de um padrão de normalidade e perfeição. Na época, uma pessoa com deficiência era considerada como um castigo dos deuses, passível de eliminação. No decorrer dos tempos, estas pessoas tiveram um longo percurso, desde a eliminação até a possibilidade de serem educadas, ou instruídas. O início de um entendimento em relação a possibilidade destas pessoas tomar suas próprias decisões, ocorreu no século XIV, quando houve a primeira menção à instrução de surdos através da língua de sinais e da língua oral. E no século XVI, o monge beneditino, Pedro Ponce de León, foi considerado o primeiro professor de surdos. Ele desenvolvia atividades junto a crianças surdas, filhas de nobres, para que fossem reconhecidas como pessoas e desta forma, herdar os bens da família, visto que os mudos não teriam o direito. (GUARINELLO, 2007).

²⁰ Discursos entendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 1997, p.56).

²¹ Pessoas surdas – escolhemos esta maneira de nomeação, por tratar-se de uma forma não sexista, como forma de referir as pessoas que não utilizam a audição de maneira funcional, independente da perda auditiva. Entendendo-as como pertencentes a uma minoria linguística e cultural.

²² Grifos do autor.

No Brasil, o ensino de pessoas surdas iniciou em 1857 quando, a convite de Dom Pedro II, Ernest Huet, inicia suas atividades como professor, surgindo assim, a primeira escola para surdos-mudos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A educação se deu sob influência do Instituto de Paris focada na caridade e benevolência.

Em termos pedagógicos, as práticas que anteriormente ao século XIX eram proibidas às crianças devido à expressão do corpo – vistas como um estímulo ao desenvolvimento de uma sexualidade desviante (Foucault, 1997), tais como festas, exercícios, danças e jogos -, agora passam a ser vistas como “formadoras do espírito”. Elas foram modernizadas e passaram a integrar as metodologias escolares. Cada vez mais, podemos perceber o deslocamento histórico de uma educação impositiva e dominadora – colocada em marcha por práticas não raro até mesmo violentas – para uma educação que passa pela negociação de verdades e de possibilidades de caminhos para cada um se educar. (LOPES, 2007, p.48).

Tal deslocamento de práticas, não significa dizer que eram feitas às escondidas e sim, que passaram a ser aceitas e incorporadas como práticas naturais e necessárias na educação de surdos. Assim, o controle deixou de ser externo e passou a ser internalizado pelo sujeito. “O novo sujeito da educação é aquele capaz de deixar-se guiar por sua “consciência”²³. Prisioneiro de si, o surdo reivindica sua “liberdade”²⁴ e seu “direito”²⁵ de narrar-se como diferente”. A alma moderna é disciplinada, permitindo à família, à escola, à clínica e as instituições saírem de cena após intervir e cumprir seu papel. Neste sentido a comunicação é fundamental, ela permite o indivíduo tornar-se sujeito de si e para os outros. “Para disciplinarmos a alma, precisamos vigiar o corpo, constante e cuidadosamente”. A comunicação entre surdos sempre foi complexa, a vigilância sobre os sujeitos e os seus corpos não só dificultava a “articulação dos surdos em grupos surdos”, mas os impedia de manifestações indesejáveis do corpo longe do olhar das instituições. Durante sua história, os surdos tiveram linhas tênues entre aceitação e negação da língua de sinais que, por ser uma língua espaço-visual, tem como referência o corpo e as expressões. “No século XX não está mais na expressão do corpo o problema da aceitação do surdo”, a expressão corporal é um elemento que caracteriza a cultura surda. O controle atualmente, está “sobre a sexualidade infantil”. Já na Modernidade a escola aparenta aceitação do corpo como expressão, no entanto os mecanismos de controle tornam-se mais sutis. (LOPES, 2007, p.49-50).

²³ Grifo da autora.

²⁴ Grifo da autora.

²⁵ Grifo da autora.

A história dos surdos é contada especialmente a partir da história de sua educação. Eram narrados como débeis mentais, incapazes entre outras denominações, desde a idade média, o que permite, de certa forma, compreender a falta de perspectiva e marginalização devido ao estigma existente.

Seguimos nossas considerações com uma proposta de olhar a surdez no lugar da diferença cultural. “Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de serem vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez”. (LOPES, 2007, p.9). A diferença pode parecer sutil, entretanto ela marca a constituição de uma comunidade. Postula ainda, que assim como o sexo marca o corpo feminino e o corpo masculino, a surdez marca quem a possui, estabelecendo uma diferença entre os que ouvem e os que não ouvem.

A sutileza ressaltada pela autora citada nos provoca a reflexão e esclarecimento, talvez não necessário para alguns, contudo julgamos conveniente ressaltar que falar de surdez enquanto diferença cultural não anula a diferença e sim desloca o olhar da deficiência. E, neste ponto desejamos continuar as reflexões pois percebemos um longo percurso e diferentes formas de narrar e educar pessoas surdas, com diferentes percepções acerca da educação, e grandes discussões em relação à comunicação, aquisição da linguagem, língua oral e língua de sinais da mesma forma, constata-se diferentes maneiras de olhar e representar os sujeitos no que se refere a gênero e sexualidade.

A sexualidade existe e se manifesta em todo ser humano. Ela é própria do ser humano, faz parte de seu desenvolvimento e suas expressões são múltiplas. E geralmente, nas escolas, a sexualidade é trabalhada como sendo apenas uma questão biológica. Desta forma, problematizar os conhecimentos sobre a surdez, especialmente em relação a gênero e sexualidade é pertinente visto que os estereótipos, mitos e crenças são criados e mantidos nos diferentes contextos. De acordo com Lebedeff (2010), sexualidade é um tema carregado de simbologias, conscientes ou não e, na literatura, quando refere às pessoas com deficiência, há uma visão ambígua, para algumas elas podem ser assexuadas, comparadas a crianças e, para outras, hipersexuadas, não apresentando afetividade. Isso denota a dificuldade em relação à sexualidade e ao conhecimento acerca das pessoas e suas diferenças.

Em qualquer caso não é possível determinar se a vida sexual e afetiva será satisfatória ou não e é importante lembrar que em diferentes momentos da vida, dificuldades e facilidades vão ocorrer em maior ou menor grau para todos. Entre pessoas com deficiência, o mesmo acontece e seria injusto generalizar, rotular e estigmatizar quem é a pessoa com deficiência – seus potenciais e seus limites – em função de rótulos,

sem considerar o contexto social, econômico, educacional em que o sujeito se desenvolve e sem considerar a diversidade entre as pessoas com deficiências. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 160).

A história nos conta que no Brasil, as mulheres surdas foram discriminadas na educação, quando o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, fundado em 1856, deixou de recebê-las em 1868, devido à possível promiscuidade. Elas deveriam receber instruções em casa. Somente retornando ao Instituto na década de 30, e não mais em regime de internato. Havia o entendimento de que meninas não educadas não seriam problema, meninos sim. (ROCHA, 2008). Nas palavras da autora,

Uma questão delicada era o fato de o Instituto ter em seus quadros alunos e alunas. Essa característica de Escola-Instituição mista não era comum no século XIX. Para o diretor, as alunas deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar. Aquelas que já se encontravam no Instituto permaneceriam até o primeiro mês-tru, quando então seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo. (ROCHA, 2008).

Há muito a pesquisar sobre a relação entre sexualidade e deficiências sensoriais, que é o caso da surdez, pois a literatura é escassa. As deficiências sensoriais não inibem o funcionamento genital, no entanto, as pessoas são estigmatizadas, tomadas como infantis e assexuadas. Tais pessoas podem ter dificuldade de comunicação, que pode dificultar as interações e assimilação de conceitos e informações. Pode haver dificuldades devido ao excesso de cuidados. A autora ressalta que a relação entre sexualidade e deficiência sensorial está mais atrelada a dificuldades de ordem psicossocial e não dos aspectos biológicos, portanto não compromete uma resposta sexual. (MAIA, 2006, p. 221).

Nenhuma limitação, característica pessoal ou dificuldade faz dessas pessoas “assexuadas”, pois elas serão homens e mulheres, seres de desejo, que têm o corpo erótico e, na maioria das vezes, como qualquer um, têm a capacidade reprodutiva preservada. Podem ou não ter relações sexuais satisfatórias, estabelecerem vínculos amorosos, com as dificuldades e prazeres que têm qualquer outra pessoa. O exercício da sexualidade é um direito que deve ser assegurado às pessoas com deficiência. (MAIA, 2011, p.10).

Os julgamentos preconceituosos, refletem o modo como a sociedade lida com as questões da sexualidade e as concepções sobre as diferenças em relação aos padrões de normalidade existentes.

Em suma: as sociedades democráticas de massa pretenderam converter o corpo anormal em corpo ordinário. E desta forma elas se transformaram em espaço de um conflito entre razão política e singularidade do olhar: a razão política reivindicando o tratamento igualitário dos indivíduos, não importando suas aparências, a singularidade

do olhar registrando o desconforto diante da deformidade corporal, mesmo que simultaneamente percebida e gomada, lembrada e negada, na multiplicação do que hoje chamamos de “diferenças”²⁶. Visto que este é precisamente o termo escolhido, nas sociedades democráticas, para proclamar – por causa de um recalçamento deliberado do olhar pela razão – *a igualdade entre os corpos*²⁷. (COURTINE, 2013, p. 142).

Considerações finais

O corpo é uma “invenção teórica recente”. O Século XX, teoricamente inventou o corpo, antes disso, era um pedaço de matéria. (COURTINE, 2013, p. 13). O conceito de sexualidade é amplo, envolve sentimentos, ações e percepções, envolve a vida afetiva e sexual e, sua expressão depende de influências familiares, sociais e culturais. A sexualidade é própria dos seres humanos, ocorre, portanto, para todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não. O corpo se desenvolve mesmo que gerando preocupação aos familiares ou às próprias pessoas.

Podemos dizer que os discursos que insistem em permanecer, ainda hoje, na sociedade, são decorrentes da história, como este estudo nos permitiu perceber. Discursos que durante o percurso histórico foram se modificando, entretanto, o foco, de certo modo, ainda ressalta a falta e não as possibilidades que cada pessoa tem. Se fala de uma educação do olhar (Skliar, 2003; Lopes, 2007; Courtine, 2013), que permitindo perceber o sujeito que está ali. Ressaltamos a importância de uma educação sexual que supra a necessidade de informações, esclarecimentos e diálogo. Além disso, as interações precisam ser compreendidas pelas pessoas surdas, dessa forma as interações devem ser em Língua de Sinais.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CASTORIADIS, Castoriadis. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, A.; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do corpo: O século XX**. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol.3

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁶ Grifo do autor.

²⁷ Grifo do autor.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.

_____. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J.A. G. Albuquerque. 1ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. **Sexualidade feminina** [1931]. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972, vol XXI.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a Igreja e o sagrado. In.: CORBIN, A.; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do Corpo: o século XX**. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol.3.

GOELLNER, Silvana. V. In.: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Surdez e sexualidade**: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_Acesso em: 28 out. 2014

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e Sociedade. Tradução Marina Appenzeller. – 6ª ed. - Campinas: SP. Papirus, 2013.

LOPES, Maura C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) – maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014

LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Ana C. B. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MAIA, Ana C. B. **Sexualidade e educação sexual**. Disponível em:

[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02\(1\).pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02(1).pdf). Acesso em: 16 set. 2017

MAIA, Ana C. B. & RIBEIRO, Paulo R. M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências**. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200002 . Acesso em: 27 set. 2017

MATTHEWS-GRIECO, Sara F. Corpo e sexualidade na Europa no Antigo Regime. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, George (Orgs.). **História do Corpo: o século XX**. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol.3

QUARESMA DA SILVA, Denise R. A Sexualidade e a educação sexual nas escolas através dos tempos. In.: VALDUGA, D. A. F.; MENEZES, M. de S. (Orgs.). **Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

ROCHA, Solange M. da. **INES e a educação de surdos no Brasil**: Edição Comemorativa dos 150 Anos. Vol.01, 2ª edição (DEZ/2008): Rio de Janeiro: INES/2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 20 (2), 71-99, 1995.

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

*Portanto, não existe algo assim como o deficiente ou a deficiência.
Existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma.
Existe, sim, a fabricação da deficiência.
Existe um outro antagônico e diferente, cujo corpo, cuja mente, cuja língua não só foge da norma,
como bem quer, mas que ao fazê-lo deixa de referir-se à norma, não fala dela, não pensa nela, não sonha com
ela, não se move por ela, não vive nem desvive por ela.
Um outro irreduzível que se afasta da norma e que deixa como testamento
um julgamento voraz em relação à normalidade.
(SKLIAR, 2003, p. 168).*

HISTORICIZANDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE PARA SURDOS

Resumo

Esse texto apresenta um panorama da surdez e da educação de pessoas surdas ancorado nos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Novos modos de ver, perceber e atuar produziram-se através dos tempos, o que trouxe diferentes significados e concepções. Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar a educação para surdos a partir de uma análise de aspectos históricos e de textos legais, até o cenário atual da educação bilíngue para estas pessoas. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, que utiliza como fontes teóricas livros, artigos e textos legais pertinentes à temática. Resultados apontam os inúmeros desafios da educação no Brasil, tais quais, a pouca qualificação dos profissionais, os baixos salários, os índices elevados de repetência e evasão, entre outros. A educação das pessoas surdas demonstra sofrer estas mesmas influências, somadas às crenças construídas e o imaginário social com foco nas deficiências e impossibilidades das pessoas surdas fatos percebidos inclusive através dos textos legais.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação bilíngue. Escola bilíngue. Políticas educacional e linguística.

HISTORICIZING THE BILINGUAL ELEMENTARY SCHOOL FOR THE DEAF

Abstract

This text presents an overview of deafness and the education of deaf people anchored on Cultural Studies and Deaf Studies. New ways of seeing, understanding and acting were created through time that has brought different meanings and conceptions. Therefore, this paper's objective is to present deaf education through an analysis of historical aspects and legal texts until the current bilingual education scenario. It is an exploratory and bibliographic study, based on theoretical sources such as books, articles and legal texts relevant to the topic. Results point to countless challenges in education in Brazil, such as the sparse qualification of the teachers, low salaries, high rates of grade retention and evasion, among others. The education of the deaf, as seen, suffers from the same influences, added to the constructed beliefs and the social imagery, focusing on disabilities and impossibilities of deaf people.

Keywords: Education of the deaf. Bilingual education. Bilingual school. Educational and linguistic policies.

Introdução

Este estudo apresenta um panorama acerca da surdez e da educação de pessoas surdas²⁸. Por meio de diferentes significados, esta foi configurando-se através dos tempos e produzindo modos de ver, de perceber e de atuar. Inserido no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais, que compreendem a surdez como diferença, este texto tem como objetivo conhecer, a partir de aspectos históricos e textos legais, a educação para surdos, até chegarmos aos dias atuais, onde preconiza-se a educação bilíngue para surdos. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, que utilizou como fontes teóricas livros, artigos e textos legais pertinentes à temática.

Iniciamos, portanto com os aspectos históricos analisando a escola, posteriormente a história da educação das pessoas surdas, as bases legais da Educação Bilíngue, os discursos que produzem sentidos na educação de pessoas surdas e configuram formas de olhar e significá-las e por último, as considerações finais neste texto, pois as reflexões sobre a temática em questão não se esgotam aqui, elas continuarão sendo problematizadas.

É conhecido que a escola surgiu na Idade Média, sob a influência da Igreja e do cristianismo, que comporta uma doutrina, um corpo de saberes. (Gauthier, 2010). Nas palavras de Lopes (2004, p.39), a “escola foi inventada tendo entre seus propósitos formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e uteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações”. Assim, as crianças vão para a escola para serem disciplinadas. De acordo com Foucault (1997, p. 119), “a disciplina dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita”.

Um pouco de uma história remota, mas ainda presente...

As formas como a surdez e a educação das pessoas surdas foram narradas, organizadas e configuradas demonstra sua produção a partir dos significados que lhes foram atribuídos em cada momento da sua história. Assim, durante o percurso histórico, os discursos sobre a surdez e as pessoas surdas “localizados nos discursos dos sujeitos com deficiência vêm sendo constituídos por diferentes interpretações”. (THOMA, 2006, p.10). Temos desde o extermínio

²⁸ Pessoas surdas – optamos por esta nomeação por tratar-se de uma forma não sexista para referir as pessoas que não utilizam a audição de maneira funcional, independente da perda auditiva. Entendendo-as pertencentes a uma minoria linguística e cultural.

dos que não se adequavam a um padrão de normalidade até o desenvolvimento de sentimentos de tolerância a partir do cristianismo, “pois acreditava-se que pessoas com deficiência necessitavam de caridade, alimentação e moradia”. (MÜLLER; YUNES; QUARESMA DA SILVA, 2017, p. 295).

Desde a eliminação, das pessoas que não se adequavam a um padrão de normalidade existente, passando pela tolerância, até a possibilidade de serem educadas, ou instruídas, foi um longo percurso. “A primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d’Ancona, escritor do século XIV”, uma percepção inicial e uma das primeiras indicando que as pessoas surdas eram capazes de tomar decisões. No século XVI, Girolano Cardano, “propôs que os surdos poderiam ser ensinados”. (GUARINELLO, 2007, p.20). Em 1750, o abade Charles Michel de L’Épée ensinava duas irmãs surdas a falar e escrever. Ao mesmo tempo, preocupava-se com as pessoas surdas que viviam nas ruas em Paris onde aprendeu a Língua de Sinais e criou os Sinais Metódicos (uma combinação da língua de sinais, gramática da língua oral francesa e alfabeto digital). Em 1760 ele fundou em Paris, a primeira escola pública para surdos no mundo, pois acreditava que todas as pessoas surdas tinham direito à educação, independentemente de seu nível social. O abade foi o primeiro a considerar que as pessoas surdas tinham uma língua de comunicação. Na mesma época, Samuel Heinicke, fundou a primeira escola para surdos, na Alemanha, baseada no método oral, pois seria a forma ideal dos surdos inserirem-se na sociedade ouvinte. As divergências entre L’Épée e Heinicke marcaram o início das controvérsias entre língua de sinais e tendência oralista na educação de surdas/os. (GUARINELLO, 2007).

Ao revisitar aspectos históricos referentes a educação dos surdos no Brasil, de acordo com Jannuzzi (2006), desde o início de nossa colonização havia acolhimento das diferenças individuais, com maior evidência, em diferentes locais, uns mais, outros menos educativos, como por exemplo hospitais ou asilos. Na época do Império, 1850, foram organizadas duas instituições escolares especializadas. Este autor afirma que, a educação popular era responsabilidade das províncias e o governo da Corte assumiu a educação de uma minoria de cegos e surdos, talvez por razões envolvendo a política e os vínculos familiares. Vale lembrar que na Constituição Brasileira de 1824 havia proposta de educação de todos.

O ensino de pessoas surdas no Brasil iniciou em 1857, quando Ernest Huet, professor surdo francês, a convite de Dom Pedro II, iniciou suas atividades, na primeira escola para surdos-mudos no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Durante o século XVIII houve aumento de escolas e a língua de sinais era usada por professores surdos. No século XIX, o Congresso de Milão em 1880, instituiu o oralismo, a língua oral passou a ser utilizada na educação das pessoas surdas. O objetivo era curar a surdez, a ênfase não era na escolarização das pessoas e sim, na reabilitação da surdez. Esta concepção se enquadra em um modelo clínico-terapêutico da surdez, impondo uma visão relacionada à patologia, ao déficit biológico. (SKLIAR, 1997). Na década de 60, os serviços de reabilitação para pessoas com deficiência objetivavam a preparação para a sua integração na comunidade.

O modelo clínico-terapêutico hegemônico reflete “uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, isto é, uma concepção relacionada com a patologia”. (SKLIAR, 1997, p.113). Esta concepção resultou em inúmeras privações “sociais, emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, uma vez que propunha que somente por meio da fala é que as crianças surdas poderiam se tornar cidadãos em uma sociedade ouvinte”. Conforme Thoma (2013, p. 125), o objetivo da educação de surdos era “a recuperação da surdez, visando a uma melhor integração social e educacional do surdo”, que deveria aprender a língua oral superando a sua condição, desconsiderando a língua de sinais, a maior expressão da cultura surda.

O oralismo dominou o mundo até a década de 60, quando “William Stokoe, linguista americano publicou um artigo demonstrando que “a Língua de Sinais Americana era uma língua com todas as características das línguas orais”. (GUARINELLO, 2007, p. 30). A partir da década de 60, especialistas, antropólogos, linguistas e sociólogos, passaram a observar como as/os surdas/os se reuniam em comunidades, usando a língua de sinais, apesar de sofrerem a repressão da escola e da sociedade em geral. Ademais, notavam que o desenvolvimento acadêmico de surdas/os filhas/os de pais surdos era mais elevado e “não apresentavam problemas sociais e afetivos” como as/os filhas/os surda/os de pais ouvintes. Nesta época, principalmente nos Estados Unidos, inicialmente as minorias étnicas, e depois as demais, com os surdos que aderiram ao movimento, reivindicavam o direito a uma cultura própria, a ser diferente e denunciavam as discriminações que sofriam.

Lembramos que o sujeito da educação, “é aquele capaz de se deixar guiar por sua “consciência”. Prisioneiro de si, o surdo reivindica sua “liberdade” e seu “direito” de se narrar como diferente”. Os “espaços marcam lugares indicam modelos a serem seguidos de normalidade e de aprendizagem” garantindo obediência e economia de tempo e do trabalho. Uma vez que os dispositivos disciplinares “que compõe a escola, frisam, muitas vezes, uma anormalidade ao inventarem pedagogias e espaços de reabilitação do corpo surdo”. (LOPES, 2004, p.39-40).

Nos anos 70, insatisfeitos com os resultados alcançados com o oralismo e pesquisas realizadas sobre pais surdos com filhos surdos, estudiosos sugeriram a inserção de sinais na educação dos surdos. Uma nova filosofia iniciou-se, intitulada comunicação total trazendo uma proposta mais flexível de comunicação, “propõe o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias”. (GUARINELLO, 2007, p.31). No entanto, mesmo utilizando a língua de sinais entre outras formas de comunicação, o seu objetivo continuava sendo a fala e a integração dos surdos na sociedade ouvinte. E, novamente os resultados acadêmicos das/os surdas/os não foram significativos.

No final da década de 70, um novo movimento reivindicava a língua e a cultura das minorias linguísticas. As pessoas surdas queriam ter o direito de usar a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2). Ou seja, uma proposta de educação bilíngue, que pode ser definida “como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas - características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - como um reconhecimento político da surdez como diferença”. (SKLIAR, 1999, p. 7). Nesta perspectiva, Guarinello (2007, p. 32), assegura que “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios”, é compatível com uma visão sócio antropológica. Esta proposta ainda enfrenta algumas dificuldades devido às concepções construídas ao longo dos tempos, pois ela supõe o biculturalismo.

Historicizando as bases legais da Educação Bilíngue

Experiências de educação bilíngue realizadas dentro e fora de nosso país (Estados Unidos, Venezuela, Cuba, Uruguai e França, entre outros) apontam para os investimentos necessários à implantação. Estes, vão além do ensino da língua de sinais para os professores e as famílias dos alunos surdos, da conquista de uma escola para surdos, da garantia da primeira língua para concentrarem-se na “mudança de olhar de surdos e de ouvintes sobre os surdos. Talvez este seja o desafio maior dentro da corrente do bilinguismo [...]” pois sob as lentes dos saberes clínicos e terapêuticos, fomos ensinados a olhar e narrar as pessoas surdas, como “menores, incapazes e deficientes”. (LOPES, 2007, p.65).

Conforme Lodi (2013, p. 51) a Política Nacional de Educação procurou instituir, no país, “sistemas educacionais que consideram igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade”. Desta forma, a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva propôs “o delineamento de ações educacionais que visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade de forma geral”. Para tanto, defende a matrícula de alunos no sistema regular de ensino, independentemente de sua diferença. Inserindo aqui, a educação de surdos, sob responsabilidade até então, da educação especial. Discussões iniciadas na década de 90, referem que o especial da educação é atribuído, à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes. No Brasil, desde a década de 90, as discussões se ampliaram em pesquisas e em manifestações das comunidades surdas. Esta última autora realiza uma contextualização histórica da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 5.626/05 e afirma que “os movimentos sociais em nosso país impulsionaram a redação e a aprovação” dos mesmos que datam da década de 1990. A Política tem como “base os princípios da democratização da educação, que a garantem como um direito de todos e um dever do Estado”, sofrendo influência de documentos nacionais e internacionais. O Decreto, por sua vez, “foi motivado pelos movimentos das comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos, foi promulgado após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” em 2002. (LODI, 2013, p. 51).

Em 2002, com a Lei 10.436, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi reconhecida como língua oficial do país. Posteriormente, foi regulamentada, através do Decreto 5.626 de 2005, determinando, nas Escolas Bilíngues “[...] que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, Art. 22).

Desde a conferência da UNESCO em 1951, é axiomático que, ao mencionar o caráter bilíngue de um projeto educativo, seja reconhecido o direito que têm as crianças que usam língua diferente da língua majoritária, de serem educadas na sua língua. Por isso, a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sócio linguisticamente justificada. (SKLIAR, 1999, p. 10).

Este último autor, afirma ainda, que a discussão da educação bilíngue em uma “dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”. Pois existem políticas que podem ser traduzidas como “práticas ouvintistas”. (SKLIAR, 1998).

Na continuidade, apresentamos três dos documentos que tratam da educação bilíngue para surdos onde estão ancoradas as concepções vigentes nos espaços educacionais atuais, sobre os quais tecemos algumas considerações: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - que 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. Neste documento, pela primeira vez surgem, “referências e orientações para a formação de profissionais para a educação bilíngue, através dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras – Licenciatura e Bacharelado, bem como modalidades” que tal educação poderá ser oferecida. (THOMA, 2016, p.760).

O Capítulo VI - Da Garantia do Direito à Educação das Pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva, em seu Art. 22, incisos I e II, e parágrafos apresenta,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II - Escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras. (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresenta algumas orientações sobre a educação bilíngue, como se pode observar.

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008).

Esta política propõe a inclusão de alunos/as surdos/as no sistema comum de ensino, com a oferta, em turno contrário às aulas, de Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com Thoma (2016, p.765), “a surdez é vista pelo viés da deficiência”, ou seja, não há reconhecimento do surdo, de sua identidade e da existência da cultura surda.

Nos documentos legais apresentados podemos perceber diferentes formas de significar a educação bilíngue. No *Decreto nº 5.626/05* a educação bilíngue para surdos distancia-se da educação especial e é concebida como uma questão social envolvendo a língua brasileira de sinais – Libras, e a língua portuguesa, numa relação “com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua”. Já, *a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, “defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino”, reduzindo a educação bilíngue à “presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais”. Esta concepção reduz a “proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto”. Além disso, a diferença entre os significados dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos documentos citados, continua tensionando e inviabilizando o diálogo entre eles. (LODI, 2013).

Embora a Política tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. Nesse sentido, o distanciamento entre tal documento e o Decreto torna-se inevitável, desvendando-se, desse modo, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras. (LODI, 2013, p. 61).

O Relatório sobre a Política linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) apresenta a necessidade de revisão imediata da política de base da escolarização da educação de surdos visto que, “reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram”, como: as escolas especiais com seriação dupla, escolas de integração com classes de reforço e, as atuais escolas inclusivas com AEE. Ressaltando que “em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os

surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão” e há necessidade de romper com esta lógica (BRASIL, 2014, p. 3).

Esta política entende a educação bilíngue “como um processo que deve ocorrer diariamente, na práxis com o outro e no contato com a cultura surda, em escolas bilíngues onde a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa escrita é considerada como segunda língua para os surdos”. (THOMA, 2016, p. 765).

Em pesquisa realizada em algumas escolas de surdos qualificadas como bilíngues, apoiadas nos princípios educacionais do bilinguismo, no estado do Rio Grande do Sul, foram encontrados diferentes cenários. Müller (2016), investigou oito escolas, todas bilíngues em suas propostas ou projetos político-pedagógicos, entretanto somente duas (25%) delas utilizam a identificação “bilíngue” em sua denominação. “As escolas investigadas, que contam com Ensino Médio, representando vinte e cinco por cento (25%), destacam esse nível de ensino na denominação das instituições”. E, 50% das escolas, “são nomeadas como ‘escola especial’, o que lhes garante a obtenção de recursos adicionais para sua gestão e manutenção, bem como prevê funções gratificadas a alguns professores que atuam no ensino a pessoas com deficiência (neste caso, os surdos são assim representados)”. De acordo Müller e Karnopp (2017), “é notório considerar que esses contextos escolares, nos quais se luta pela diferença cultural surda, ainda estão fortemente marcados por políticas da Educação Especial”. E, ao serem denominadas como especiais, as escolas, não são contempladas com Atendimento Educacional Especializado (AEE), fato desafiador para alguns docentes em função das especificidades apresentadas por discentes.

Os discursos que produzem sentidos na educação de pessoas surdas e configuram formas de olhar e significá-las

Muitos discursos, em diferentes tempos e espaços, bem como, campos de conhecimentos diversos, foram/são criados, significados e legitimados, configurando diferentes formas de olhar e significar a surdez e a educação de pessoas surdas. Lembrando que as diferentes formas de narrar e significar as pessoas, não estão fora de relações de saber-poder.

Os sujeitos surdos ainda são um grupo altamente estigmatizado pela maioria das pessoas e segmentos da sociedade. São perspectivados, de forma preconceituosa, como seres inferiores, com “defeito”, e usuários de uma língua inferior. Diante desse quadro, um dos papéis fundamentais da escola bilíngue de surdos é desconstruir tais representações juntamente de alunos e da comunidade escolar, incluindo, especialmente, as famílias dos educandos surdos. Este trabalho de conscientização

sobre a impropriedade dos preconceitos em relação aos sujeitos surdos e à Língua de Sinais se faz fundamental, [...]. (ANDREIS-WITKOSKI; DOUETTS, 2014, p.44).

Nessa assertiva, a discussão da educação bilíngue assume duplo valor numa dimensão política: “o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (Skliar,1998). “Neste último sentido, o conjunto de políticas educacionais brasileiras para os surdos ainda está pautado em representações dominantes que buscam normalizar o surdo, sua identidade e sua cultura, principalmente a partir das políticas de inclusão escolar”. (MÜLLER, et al., 2013).

De acordo com Skliar (1999, p. 19), “[...] os sujeitos da educação especial foram narrados, julgados, pensados e construídos pelos profissionais que trabalhavam com eles [...]”. Essa prática “[...] serviu ao propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, porém fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder”. Considerando a historicidade dos sujeitos destacamos inicialmente os aspectos históricos, para que se possa compreender as diferentes construções, sociais e individuais pois, muitas elaborações se instituem como verdades nos diferentes contextos onde os sujeitos recebem marcas constitutivas e sólidas. (MÜLLER; YUNES; QUARESMA DA SILVA, 2017).

Lembramos que a história da educação de surdos, aliada a história da educação em geral, foi regulada por uma visão positivista que desconsiderava a subjetividade dos sujeitos. “Nesta educação não houve o reconhecimento de que o imaginário construído sobre os sujeitos e sobre os grupos sociais relaciona-se diretamente à forma como se conduz seu tratamento e sua educação”. As representações sobre a surdez e as pessoas surdas podem influenciar os discursos e as maneiras de olhar as diferenças, alimentando e mantendo preconceitos e estereótipos. “Os dispositivos de controle (...), utilizados para legitimar as diferenças, estão por todos os lados e quando nos damos conta já estamos pensando e agindo de acordo como eles”. (THOMA, 2013, p. 121-125).

O processo de evolução do ser humano pressupõe representações implícitas que determinam suas formas “de agir e construir a práxis que é permeada pelo simbólico, pelos significados que damos aos diferentes acontecimentos, bem como, pelas crenças e representações que construímos nos contextos sociais aos quais nos inserimos”. (MÜLLER; YUNES; QUARESMA DA SILVA, 2017, p.301). Entendemos práxis como o “[...] fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”. (CASTORIADIS 1982, p. 94).

Thoma (2016, 768) ao analisar a educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos, problematiza sobre “discursos e estratégias de governo” utilizadas por tais políticas e apresenta resultado de pesquisa sobre a temática. Segundo esta autora, pesquisas mostram “como os discursos que constituem determinadas práticas pedagógicas se sustentam e são legitimados para governar a todos por intermédio da educação bilíngue, [...] que é significada de modos distintos” e é oferecida em espaços e tempos escolares, na escola comum e na escola específica. A política de inclusão (MEC) entende que a educação bilíngue deve ocorrer “por meio do AEE e com a presença de intérprete em sala de aula”, diferente do que “ocorre na escola bilíngue para surdos onde as aulas são dadas em Libras, com metodologias específicas”.

Para Fernandes e Moreira (2014, p. 66), existe uma contradição “entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial”. Pois na configuração atual da “educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas”. Ressaltamos a necessidade de rever a condição que está sendo tratada a educação das pessoas surdas, sua língua e sua cultura. De acordo com Andreis-Witkoski; Douettes (2014, p. 48), uma proposta de ensino bilíngue acontece por meio da Língua de Sinais como língua de instrução e, é através desta língua que “toda a formação do aluno surdo deve ser mediada, utilizando estratégias singulares ao seu processo de aprendizagem, contemplando um currículo que o inclui como sujeito produtor e apreciador de cultura e história próprias”. Vale lembrar a importância da valorização das pessoas surdas e de empoderamento através do domínio da Língua de Sinais.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos traçar um panorama acerca da surdez e da educação de pessoas surdas que foi configurando-se através dos tempos e produzindo significados. Iniciamos com os aspectos históricos, as bases legais, os discursos sobre a surdez e as pessoas surdas que vão configurando modos de ser e lugares para viver e aprender, assim chegamos aos dias atuais em que se estabelece a educação bilíngue para as pessoas surdas. O mundo mudou, as pessoas mudaram, umas mais do que outras, no entanto, não se pode descuidar de muitas crenças, mitos e ações que permanecem. Antes as pessoas surdas lutavam pelo direito à escola, hoje a luta continua por um ensino de qualidade, por aprendizagem, pela língua de sinais fora da escola (isso quando ela está na escola), entre outras.

A comunidade surda permanece “mobilizada pela manutenção de seus direitos”, discute formas de melhorar a educação e que as escolas “tornem-se, de fato, instituições caracterizadas pela formação de um ensino bilíngue, em oposição ao paradigma de uma educação desqualificada, historicamente associada à origem das escolas especiais, cuja finalidade era a correção de seu alunado”. (ANDREIS-WITKOSKI; DOUETTES, 2014, p.41).

Encaminhando para a finalização deste texto, e não da problematização sobre as questões que envolvem a educação de pessoas surdas e o reconhecimento das diferenças existentes, compartilhamos as palavras de Lodi (2013, p.61) quando afirma: “Aceitar a diferença e valorizá-la como constitutiva do humano determina um novo olhar para a diversidade, para o eu (ouvinte/ surdo) e para o outro (surdo/ouvinte), a fim de que, no retorno a si próprio, seja revelado aquilo que incomoda.” Esta autora assegura, ainda que não havendo compreensão e problematização dos discursos dos quais fomos constituídos “o discurso oficial põe-se a serviço da manutenção do status quo sem a possibilidade de que este seja ressignificado”. Entendemos que o respeito é imprescindível em todas as relações, entretanto, entendemos também, que o reconhecimento das diferenças, questiona as crenças, problematiza saberes instituídos, gera ações, impulsiona para a organização e criação de ambientes necessários ao atendimento das especificidades dos sujeitos envolvidos.

Temos grandes desafios na educação, como por exemplo no Brasil, os programas de formação de professores, a qualificação profissional, os baixos salários, os índices elevados de repetência e evasão, entre outros. A educação das pessoas surdas sofre também estas influências, além de todas as crenças construídas e saberes instituídos ao longo da história, bem como o imaginário social com foco nas deficiências e impossibilidades das pessoas perpetuando-os nos mais diferentes contextos e situações na sociedade que se diz plural.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; DOUETTEES, Brenno B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo> - Acesso em: 28 abril 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf > Acesso em: 20 out. 2017.

_____, **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Disponível em:

www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513 > Acesso em: 20 out. 2017.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600005&script=sci_abstract&tlng=pt)

[40602014000600005&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600005&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 20 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LODI, Ana C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. vol.39 nº1, São Paulo Jan./Mar. 2013 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004> > Acesso em: 20 out. 2017

LOPES, Maura C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MÜLLER, Janete I.; STÜRMER, Ingrid E.; KARNOPP, Lodenir B.; THOMA, Adriana da S. **Educação Bilíngue Para Surdos: Interlocação Entre Políticas Linguísticas E Educacionais**. Disponível em:

[https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=viewFile&path\[\]=797&path\[\]=524](https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=viewFile&path[]=797&path[]=524) Acesso em: 16 out. 2017.

MÜLLER, Janete I. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 294p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

MÜLLER, Janete I.; KARNOPP, Lodenir B. **Educação Bilíngue: um olhar para escolas de surdos**. Disponível em:

www.sbece.com.br/.../1495334553_ARQUIVO_MULLER_KARNOPP_SBECE2017 Acesso em: 16 out. 2017.

MÜLLER, Márcia B. C. YUNES, Maria Angela, QUARESMA DA SILVA, Denise R. As Construções Imaginárias Na Educação De Surdos: Gênero e sexualidade em questão. In: YAGASHI, S. F.R., OLIVEIRA JUNIOR, I. B. de; SANTOS, A. R. dos. **Psicologia e Educação: interfaces com as Representações Sociais**. Curitiba: CRV, 2017.

THOMA, Adriana da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. IN: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governmentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n3, p. 755-775, jul/set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661087> > Acesso em: 18 out. 2017

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

*“Conceitos e projetos devem ter permissão
para emergir dos dados”
(Strauss e Corbin, 2008, p. 45).*

CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA SOBRE IMAGINÁRIO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE SURDAS/OS.

Resumo

Este estudo apresenta o desenho metodológico construído para a coleta, produção e análise dos dados de uma pesquisa sobre o imaginário social docente acerca das designações de gênero e sexualidade, na educação de surdos, em uma escola do sul do Brasil. Objetiva apresentar associação, no conjunto de procedimentos adotados para a pesquisa de desenho híbrido, da Inserção Ecológica e os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e a utilização do *software Atlas.Ti*. Concluímos que a escolha e articulação destas modalidades de investigação mostrou-se adequada e permitiu analisar de forma híbrida, conteúdos que revelaram as complexidades do universo da vida educacional dos participantes deste estudo, estudantes surdos.

Palavras-chave: Metodologias. Educação de Surdas/os. Imaginário social. Gênero e Sexualidade.

CONSTRUCTION OF A METHODOLOGICAL PATH IN RESEARCH ABOUT SOCIAL IMAGERY ON THE EDUCATION OF THE DEAF.

Abstract

This study presents the methodological design built for the collection, production and analysis of the data from a research about teachers' social imagery regarding the designations of gender and sexuality on the education of the deaf in a school in south Brazil. It presents the connection on the whole of the adopted procedures for the hybrid design research, from the Ecological Insertion and the principles of the Grounded-Theory and the use of *Atlas.Ti* software. We concluded that the choice and articulation from those categories of investigation were adequate and allowed us to analyze in a hybrid manner contents that showed the intricacies of the educational life universe of the participants in this study, who are deaf students.

Key words: Methodologies. Education of the deaf. Social imagery. Gender and sexuality.

Introdução

O delineamento de um percurso metodológico é desafiante e complexo. É preciso refletir sobre os propósitos da pesquisa, sobre o contexto e sobre as pessoas que deverão participar. Além disso, quais instrumentos serão utilizados para alcançar os objetivos que foram propostos. Este estudo apresenta o percurso metodológico percorrido nesta investigação, que possui um delineamento híbrido, quali-quantitativo, e versa sobre o Imaginário Social na educação de surdas/os com o foco na surdez, gênero e sexualidade, num contexto educativo.

Trata-se de pesquisa de cunho híbrido com abordagem quali /quantitativa desenvolvida em duas fases: a primeira fase, por meio de um delineamento quantitativo descritivo, através de questionário sociodemográfico onde foram investigados os conhecimentos e crenças de docentes e discentes em relação às temáticas em estudos, e a segunda, através de um delineamento qualitativo, por meio de um estudo de caso que procura esclarecer sobre os imaginários docentes e os impactos destes nas práticas pedagógicas, e no que se refere a discentes, como se percebem em relação às temáticas.

As metodologias de pesquisa qualitativas, no entender de Minayo (2000, p.10), são capazes “[...] de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE²⁹ como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais [...]”³⁰. Já as pesquisas quantitativas, consideram que todos os dados podem ser quantificáveis, traduzindo-os em números. Tais pesquisas, requerem o uso de recursos e técnicas estatísticas.

Strauss e Corbin (2008, p. 39) defendem uma interação entre as duas formas de pesquisa e que elas têm seus papéis a desempenhar na teorização. Para estes autores, a teorização objetiva desenvolver teorias úteis, desta forma, “qualquer tecnologia, seja qualitativa ou quantitativa, é apenas um meio para atingir esse objetivo”. Os autores não acreditam em primazia de um outro modo de fazer pesquisa, são instrumentos e não fins em si mesmos, nos interessa verificar é como cada modo será útil para a teorização.

As pesquisas sobre o imaginário, os mitos, a subjetividade, até bem pouco tempo não eram cientificamente aceitas, não estavam no rol do que era considerado um pensamento científico. O conhecimento científico deveria ser comprovado, sendo assim, tudo o que não havia comprovação pertencia a um campo de conhecimentos imprecisos, não sendo acolhidos. Quando o paradigma dominante entrou em crise, surgiu o perfil de um novo paradigma, o emergente. O paradigma que emerge “[...] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), mas tem que ser um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. Além disso, o conhecimento tende a ser não dualista, baseando-se na superação de distinções, como natureza e cultura, mente e matéria, subjetivo e objetivo, entre outras. As ciências, como antropologia, geografia e psicologia se reconheceram mal nestas distinções, e precisaram se adequar. Condensaram-se nestas “[...] as contradições da separação ciências naturais/ ciências sociais”. (SANTOS, 2002, p. 37-39).

²⁹ Grifo da autora.

³⁰ Grifo da autora.

Este último autor afirma ainda que, “[...] à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades”. (SANTOS, 2002, p. 43). A pesquisa proposta possibilita conhecer a trajetória de formação de docentes, pois nas experiências vividas em seus percursos de formação vão construindo o profissional. Oportuniza da mesma forma conhecer as percepções de discentes em relação às temáticas abordadas.

Devido às especificidades deste estudo, cujo tema investigado é o Imaginário Social docente na educação de pessoas surdas³¹, foram elencadas estratégias metodológicas que permitissem a inserção da pesquisadora no contexto para maior interação entre as pessoas envolvidas. A análise dos dados obtidos no movimento de imersão no ambiente investigado almeja construir uma teoria que emerge dos dados propriamente ditos.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (nº 1.634.769). Os cuidados éticos fundamentais foram tomados com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APENDICE A e B), contendo informações da pesquisa e destinado aos pais e/ou responsáveis pelos discentes menores de idade, aos discentes maiores de idade e aos docentes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE C), destinado aos discentes menores e autorizados pelos pais e/ou responsáveis. Foram organizados Termo de Compromisso de Sigilo e Confiabilidade da Pesquisa (APÊNDICE D), para a Intérprete de Libras que participou na tradução/interpretação dos questionários e entrevistas com participantes surdos e documento para autorização de imagem (APÊNDICE E). Após, todos os participantes esclarecidos e os documentos assinados, deu-se início à pesquisa no contexto. A seguir, será apresentado o desenho metodológico escolhido para esta pesquisa.

Caracterização do estudo

A pesquisa tem como objeto o imaginário social de docentes em suas práxis cotidianas em relação à surdez, gênero e sexualidade, e de discentes em relação a sua percepção quanto a gênero e sexualidade. Seguimos uma linha teórica buscando significados e símbolos através de uma análise de autoras/es como: Bronfrenbrenner, 1999; Castoriadis, 1982; Louro, 2008; Rodrigo, Rodrigues e Marrero, 1993; Skliar, 1997; Quaresma da Silva, 2012; Yunes, 2010 entre outras/os que podem contribuir com a discussão sobre a educação em seus diferentes discursos,

³¹ Pessoas surdas – optamos por esta nomeação por tratar-se de uma forma não sexista para referir as pessoas que não utilizam a audição de maneira funcional, independente da perda auditiva. Entendendo-as pertencentes a uma minoria linguística e cultural.

sobre representações, os mitos, as crenças e as diferentes formas de narrar os sujeitos, problematizando as questões que envolvem a surdez, gênero e sexualidade, a formação docente e as práticas pedagógicas cotidianas.

Problema de pesquisa

Apresenta-se como problema de pesquisa: quais discursos, em relação à surdez, gênero e sexualidade vêm influenciando o imaginário social de docentes de uma Escola Bilíngue da rede pública de Ensino Fundamental da região metropolitana e suas implicações nas práticas pedagógicas?

Entre as interrogantes que norteiam esta busca de saber, elencamos: Qual o entendimento docente acerca da surdez, gênero e sexualidade? Existem relações entre o imaginário social e as práticas pedagógicas? Quais relações? Como as/os docentes trabalham e como veem os sujeitos surdos especialmente em relação a gênero e sexualidade? Como os discentes surdos se percebem? Em decorrência do problema de pesquisa, definimos os objetivos.

Objetivo geral

Investigar sobre o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilíngue pertencente à rede pública da região metropolitana, e suas concepções em relação à surdez e às pessoas surdas, a gênero e à sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação a estas temáticas.

Objetivos específicos: pesquisar como ocorre, na formação docente, o ensino acerca dos sujeitos surdos, gênero e sexualidade; observar como as/os docentes percebem a sexualidade dos sujeitos surdos; verificar o entendimento das/os docentes em relação a gênero e surdez; analisar os discursos produzidos na escola que constituem o imaginário social das/os docentes e suas implicações nas práticas pedagógicas; Indagar como os discentes surdos se percebem em relação às temáticas.

Campo Empírico

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Ensino Fundamental Bilíngue. A escolha da escola se deu por ser este o espaço de educação de surdos no município. As Escolas Bilíngues, de acordo com o Decreto nº 5626/05 são aquelas “[...] em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, ART, 22, §1º). A escola em questão atende alunos surdos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No período de coleta de dados (setembro a dezembro de 2016), estava organizada com uma turma de alunos para cada ano do ensino fundamental e, possuía vinte e dois professores, sendo que dois destes são surdos. A inserção no universo da pesquisa ocorreu com a pesquisadora, que num primeiro momento conheceu a escola e observou seu funcionamento.

Inserção ecológica: o mergulho da pesquisadora no ambiente pesquisado

A Inserção ecológica é uma estratégia metodológica que foi sistematizada por pesquisadoras brasileiras, Cecconello e Koller (2003), inspiradas inicialmente pela Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (1979) e posteriormente pelo modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) do mesmo autor (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esta escolha se deu, especialmente, a partir das reflexões sobre a especificidade da temática e público em questão, a saber as pessoas surdas e suas peculiaridades. Para esta população o mais importante não são as palavras emitidas, mas sim, as diferentes manifestações da linguagem observadas.

O modelo bioecológico (Bronfenbrenner; Morris, 1998) propõe a interação de quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo para o estudo do desenvolvimento humano. O **processo** recebe destaque como principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento humano, que “acontece quando se estabelece um padrão de interação estável e recíproco entre pessoas e seus ambientes”. (PRATI, et al., 2007, p. 161). Este é o conceito fundamental do modelo, enfatizando os processos proximais que são entendidos, no modelo bioecológico como formas de interação no ambiente imediato. Bronfenbrenner (1999), ressalta a importância de cinco aspectos na definição dos processos proximais que foram descritos por Narvaz e Koller (2004): 1) para haver desenvolvimento a pessoa deve estar engajada em uma atividade; 2) para a interação ser efetiva, ela deve ocorrer em base regular e em longos períodos de tempo; 3) aumento da complexidade progressiva das atividades num período estável de tempo; 4) a reciprocidade entre as relações interpessoais é pressuposta para efetivação de processos proximais; 5) para que ocorra interação recíproca é necessário objetos e símbolos no ambiente

imediatos para estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação. Ressaltamos que os processos proximais podem promover efeitos de competência ou efeitos de disfunção de acordo com a forma, a força, o conteúdo e a direção além disso, dependem da natureza do ambiente.

O segundo núcleo é a **pessoa**: Bronfenbrenner descreve o ser humano como um ser biológico e psicológico que interage em seu contexto, sendo assim, é produto deste processo de interação. O ser humano é moldado por três tipos de elementos: “disposições, recursos e demanda”. (YUNES; JULIANO, 2010).

O terceiro núcleo é o **contexto**, que se refere ao meio ambiente onde a pessoa está inserida e onde se desenvolvem os processos desenvolvimentais. Bronfenbrenner (1996) subdivide os vários ambientes abrangendo desde o mais imediato até o mais remoto que se relacionam e podem influenciar o desenvolvimento humano. Tais ambientes são denominados de micro, meso, exo e macrosistema. O microsistema é o ambiente mais imediato, onde se estabelecem interações face a face, por exemplo, a escola e a família. O mesossistema é o segundo nível que representa as inter-relações entre os contextos onde a pessoa circula, por exemplo, a família com a escola. Ressalta-se que a análise pode apresentar tanto conexões como desconexões entre os dois microsistemas. O terceiro nível estrutural é o exossistema que corresponde a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa ativamente como participante, mas que podem afetá-la, por exemplo, o local de trabalho dos pais. O quarto e último nível, é o macrosistema que se difere do exossistema por não se referir a contextos, mas sim, a valores, crenças e hábitos que são veiculadas ao nível dos subsistemas, e, portanto, englobada todos os níveis contextuais de influência.

O quarto e último núcleo é o **tempo**. Este se refere à sequência de eventos que constituem a história de uma pessoa e permite identificar estabilidade ou instabilidade nos ambientes. Ele é fundamental para o desenvolvimento humano. Neste modelo, o tempo é analisado em três níveis: o microtempo (continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal); o mesotempo (refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal) e o macrotempo (expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada). Assim,

[...] a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, por exemplo. Bronfenbrenner e Morris (1998) ressaltam que as mudanças que ocorrem através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica. (CECCONNELLO; KOLLER, 2003, p. 518).

Ao analisar o tempo, ressaltam Narvaz e Koller (2004, p. 59), “ é fundamental levar em conta não só as mudanças que ocorrem em relação à pessoa, mas em relação ao ambiente e à relação dinâmica entre estes dois processos”. Uma pesquisa baseada na Inserção Ecológica pressupõe pesquisadores trabalhando ao longo do tempo e considerando as alterações que ocorrem no desenvolvimento de todas as pessoas, sejam elas, pesquisadores ou participantes. Importante ressaltar que as interações influenciam o desenvolvimento de todos os envolvidos, e que o envolvimento com o contexto, por pesquisadores é condição para a Inserção Ecológica. Vale lembrar que o nível de inserção está ligado ao problema de pesquisa que deve ser bem claro e delineado assim como os objetivos. Entretanto, mesmo com as diversas modificações em sua teoria, Bronfenbrenner não propôs um método de pesquisa, “para adotar um modelo de pesquisa baseado nesta teoria, os pesquisadores devem construir seu delineamento e sua análise a partir de seus quatro elementos-chave (modelo PPCT) ”. (PRATI, et al., 2007). A utilização da Inserção Ecológica considera importante a investigação do fenômeno no contexto em que ele ocorre, desta forma, a inserção neste estudo ocorreu em uma Escola Bilíngue para surdos.

As duas fases da pesquisa – uma quanti e outra qualitativa: diferentes escolhas para a sua efetivação

Fase I: participantes – instrumento – estratégia de análise

Esta fase do estudo, refere-se à pesquisa quantitativa, sendo que participaram do estudo todas/os docentes da escola selecionada e todas/os discentes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Desta forma, os critérios de inclusão para docentes foram: ser docente da escola e para discentes, estar cursando o 6º, 7º, 8º ou 9º ano na escola.

O instrumento selecionado para esta fase foi o **questionário sócio demográfico**. Que é uma técnica de investigação composta por questões que serão respondidas por participantes da pesquisa com o objetivo de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. O questionário tem algumas vantagens, especialmente se comparado a entrevista, pois ele pode atingir um grande número de pessoas, menores gastos, a/o participante responde no horário mais conveniente, entre outras. Entretanto, o questionário tem algumas limitações, como: impedir o auxílio ao informante quando este não entende alguma questão, o conhecimento acerca das circunstâncias do momento em que foi respondido, não oferece garantia de devolução, entre outras. (GIL, 2012, p. 121). O questionário pode ter questões abertas ou

fechadas. Nesta pesquisa foi utilizado o questionário sócio demográfico com questões fechadas e composto por três seções: a seção I, referente a informações pessoais e profissionais, a seção II, ao conhecimento em relação às temáticas e a seção III, referente às crenças em relação às temáticas. Ressaltamos a utilização de questionários diferenciados com adequação de algumas questões de acordo com cada segmento: docentes (APÊNDICE E) e discentes (APÊNDICE F).

Como estratégia de análise de dados quantitativa, foi utilizado um *software* de apoio à estatística, o *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* pois trata-se de uma ferramenta de ampla utilização para análise de dados.

Fase II: participantes – instrumentos – estratégias de análise

Nesta fase do estudo, participaram docentes e discentes dos anos finais do ensino fundamental (8º ao 9º ano), sendo que o critério foi a disponibilidade. Para a coleta de informações foram utilizados dois instrumentos: observações e entrevistas reflexivas.

1. As observações ocorridas no espaço escolar com o intuito de entender como são as relações e interações entre os atores desta pesquisa. Para Gil (2012, p. 100), a observação “[...] constitui elemento fundamental para a pesquisa”. Na fase da coleta de dados que é mais evidenciada, podendo ser utilizada sozinha ou juntamente com alguma outra técnica, mas pode aparecer em outros momentos da pesquisa, segundo o autor, “[...] chega a ser considerada como método de investigação”. A vantagem da observação é que “[...] os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”, reduzindo a subjetividade numa investigação social. O inconveniente é que a presença da/o pesquisador/a pode modificar o comportamento dos observados, diminuindo a espontaneidade.

Este autor afirma ainda, segundo os meios utilizados, que a observação pode ser estruturada ou não. Além disso, de acordo com o grau de participação do pesquisador/observador ela pode ser: participante ou não. Nesta pesquisa adotamos a observação simples que no entender de Gil (2012, p. 101), “[...] o pesquisador, permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem”. Segundo este autor, a observação simples caracterizada como espontânea e informal está num plano científico pois não fica numa simples constatação de fatos, a coleta de dados é seguida de análise e interpretação, ocorrendo a sistematização e controle que os procedimentos científicos requerem. Ressaltamos que o registro foi realizado em caderno de campo.

2. As entrevistas reflexivas compostas de dois encontros com cada participante da pesquisa, individualmente. Foram utilizadas entrevistas abertas com docentes e discentes. As/os docentes relataram sua experiência e percurso de formação, assim como seus entendimentos acerca das temáticas em estudo. Já com as/os discentes, as entrevistas permitiram analisar seu conhecimento e como se percebem em relação às temáticas.

Gil (2012, p.109) postula a “[...] entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Neste sentido, a entrevista é uma forma de interação. É uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas ciências sociais.

Nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas reflexivas gravadas e posteriormente transcritas, ressaltamos que as entrevistas com as/os participantes surdas/os, foram filmadas e, em sua maioria, com a presença de intérprete de Libras, além da pesquisadora que utiliza a língua de sinais na comunicação com pessoas surdas, e, posteriormente, transcritas. A opção se deu por serem dinâmicas e interativas e pela possibilidade que se abre para estudar questões subjetivas. Permitem-nos conhecer a pessoa e ela conhecer-se através da reflexão que se estabelece. Acreditamos que esse método possibilita a aproximação às histórias, conhecer as trajetórias e os significados estabelecidos ao longo dos processos de formação. Através destas entrevistas, objetivamos resgatar as crenças/representações nas falas das/os participantes da pesquisa, em relação à surdez, às pessoas surdas, a gênero e sexualidade.

O percurso foi construído buscando problematizar as representações das/os docentes aliados aos conhecimentos teóricos e às práticas pedagógicas evidenciadas no cotidiano e provocando, dessa forma, um processo de resignificação. Procuramos entender como percebem a sexualidade das pessoas surdas; as expectativas em relação à docência e à aprendizagem das pessoas; as inquietações quanto à docência junto a discentes surdas/os; e demais questões que as/os docentes quisessem abordar. Em relação as/os discentes, a busca foi no sentido de conhecer suas percepções em relação às temáticas.

A entrevista reflexiva pressupõe um encontro interpessoal incluindo a subjetividade dos protagonistas, “[...] que vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder”. (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 4). A construção da condição de horizontalidade poderá ser auxiliada pela reflexividade, que, neste contexto, tem o sentido de refletir sobre a fala das/ao entrevistadas/os que expressa sua compreensão e submete à compreensão das/os entrevistadas/os.

Para que seja construída uma relação de reflexividade, as entrevistas devem ocorrer em dois encontros. Desta forma, após a transcrição e de pré-análise das entrevistas realizadas, houve novo encontro com as/os participantes para o questionamento sobre pontos que não ficaram muito claros, estes poderiam concordar ou discordar e acrescentar novas informações. As entrevistas reflexivas apresentam dois momentos principais a serem seguidos:

1. O contato inicial: De acordo com Szymanski (2011), é o primeiro momento onde a/o entrevistador/a se apresenta e apresenta os dados referentes à instituição e à pesquisa. Neste momento, são solicitadas as permissões para gravação e são feitas as combinações para a entrevista.

2. A condução da entrevista, que inclui: o aquecimento, as expressões de compreensão a questão desencadeadora, as sínteses, as questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento e a devolução. Após as apresentações, passamos para o segundo momento, a condução da entrevista, e seus procedimentos. Iniciando com:

2.1 O aquecimento que pode ser uma apresentação mais pessoal, estabelecendo um clima mais informal.

2.2 A questão desencadeadora, elaborada a partir dos objetivos da pesquisa, que é o ponto de partida para o entrevistado. Por exemplo, as/os docentes foram solicitados a falar sobre sua experiência com alunas/os surdos e sobre suas percepções sobre gênero e sexualidade. Já as/os discentes, contaram suas experiências na escola. Neste momento, a/o entrevista/o discursou livremente.

2.3 Expressão da compreensão, quando a/o entrevistador/a apresenta a sua compreensão em relação ao discurso.

2.4 A síntese, que é “uma forma de manter uma postura descritiva, além de buscar uma imersão no discurso do/a entrevistado/a”. A síntese tem a função de trazer a entrevista para o foco e deve ser feita utilizando o vocabulário do/a entrevistado/a (SZYMANSKI, 2011, p.44).

2.5 As questões: o quinto procedimento, trata das questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento.

2.5.1. Questões de esclarecimento, quando busca esclarecer algum ponto do discurso que ficou confuso;

2.5.2 Questões focalizadoras, com o objetivo de trazer o discurso para o foco quando a digressão se prolonga;

2.5.3 Questões de aprofundamento, quando o discurso se torna muito superficial.

2.6 A devolução, que corresponde ao segundo encontro com a/o entrevistada/o, e se dá após a transcrição. A devolução é uma exposição por parte do entrevistador de sua compreensão sobre o discurso, podendo ser apresentadas ao entrevistado, a transcrição e a pré-análise, que poderá modificar seu discurso a partir da reflexão que se estabelece, “[...] primeiro durante a primeira entrevista, depois no período entre uma e outra e, em seguida, na comparação de sua interpretação com a do entrevistador”. (SZYMANSKI, 2011, p. 55). A devolução constitui uma tomada de conhecimento por parte da/o entrevistada/o, que pode ser um estímulo para aprofundar as reflexões sobre o tema.

Para a continuidade da pesquisa, seguindo em nossas escolhas, chegamos aos **procedimentos de análise dos dados** da pesquisa e optamos pela *Grounded – theory*, como estratégia de análise de dados qualitativos, considerada adequada para este estudo, pois trata-se de um método³² sensível a contextos permitindo o entendimento do sentido das situações.

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) ou Grounded-Theory

A *Grounded-Theory*³³ considera grandes quantidade de informações que emergem dos dados e é indicada para organizá-los. Trata-se de uma “teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa”. Por basearem-se em dados, “tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação”. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) baseada nos estudos de Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, sociólogos, criadores da *Grunded-theory* (1965-1967), foram docentes e orientadores de Kathy Charmaz, que retorna aos enunciados iniciais, do século passado, e os examina à luz deste século. De acordo com Charmaz (2009), os métodos das teorias fundamentadas surgiram a partir dos estudos dos sociólogos, sobre a morte em hospitais. Glaser e Strauss iniciaram seus trabalhos nesta área, no momento em que a pesquisa qualitativa perdia terreno na Sociologia e os métodos quantitativos estavam em evidência. As concepções positivistas evidenciavam a objetividade e a generalização e para seus seguidores, somente os métodos quantitativos tinham validade. Alguns reconheciam a pesquisa qualitativa como um exercício preliminar. Glaser e Strauss, em oposição aos métodos da época, propuseram que “a

³² “[...] conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados” (STRAUSS e CORBIN, 2008, p.17).

³³ Assim era denominada também no Brasil (SZYMANSKI; YUNES, 2005), traduzida, atualmente chamada de Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009) e desta forma será referida no decorrer desta escrita.

análise qualitativa sistemática tivesse a sua própria lógica e pudesse gerar teoria”. (CHARMAZ, 2009, p.19).

Ressalta esta autora, que a TFD alia duas tradições opostas, Glaser com sua formação quantitativa na Universidade de Colúmbia e a herança da escola de Chicago trazida por Strauss com a tradição filosófica pragmatista, adquirida na Universidade de Chicago, com “as noções da atividade humana, dos processos emergentes, das significações sociais e subjetivas, das práticas da solução de problemas e do estudo irrestrito da ação”. O pragmatismo “anunciou o interacionismo simbólico, uma perspectiva teórica que compreende que a sociedade, a realidade e o indivíduo são construídos por meio de interação e, assim, conta com a linguagem e a comunicação”. (CHARMAZ, 2009, p.21). Tal perspectiva pressupõe a interação como inerente, dinâmica e interpretativa, ocupa-se em entender como as pessoas criam, representam e modificam significados e ações. Os sociólogos fundadores da TFD não desconsideravam os preceitos quantitativos positivista, eles estimulavam a combinação de métodos com o intuito de fortalecer e ampliar a compreensão dos fatos investigados.

Charmaz (2009, p. 19) comenta sobre os componentes elencados por Glaser e Strauss 1967; Glaser,1978; Strauss, 1987, determinantes para a prática da teoria fundamentada:

- o envolvimento simultâneo na coleta e na análise dos dados; - a construção de códigos e categorias analíticas a partir dos dados, e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas; - a utilização do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações durante cada etapa da análise; - o avanço no desenvolvimento da teoria em cada passo da coleta e da análise dos dados; - a redação de memorandos para elaborar categorias e identificar lacunas; - a amostragem dirigida à construção da teoria, e não visando à representatividade populacional; - a realização da revisão bibliográfica após o desenvolvimento de uma análise independente.”

Por basearem-se em dados, as teorias fundamentadas tendem a oferecer melhor entendimento e orientação para a ação possibilitando a construção de teoria confiável. Esta metodologia adequa-se à proposta de pesquisa realizada por sua natureza exploratória. Inicialmente foi realizada uma inserção na instituição com o objetivo de conhecer o espaço e a comunidade. O contato com o contexto e participantes ocorreu durante todo o período da pesquisa, referendando o primeiro componente determinante para a prática da TFD, ou seja, o envolvimento simultâneo na coleta e na análise dos dados.

Charmaz (2009, p. 24) aporta suas ideias numa perspectiva teórica interacionista simbólica, ressaltando que a TFD “serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los”. Para esta

autora, nós fazemos parte do mundo em estudo e dos dados coletados, portanto construímos nossas teorias baseados no envolvimento e interações com as pessoas, as perspectivas e práticas de pesquisas tanto passadas como atuais. Ao contrário de Glaser e Strauss que falam de “descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico”. Para uma análise efetiva, a TFD pressupõe etapas a serem percorridas, permitindo um ir e vir na imersão aos dados.

A partir da coleta de dados, inicia-se uma compreensão analítica dos mesmos e de seus significados. A codificação³⁴ é a primeira etapa, ela nos permite passar dos enunciados dos dados às interpretações analíticas. Na teoria fundamentada, ela “incentiva o estudo da ação e dos processos”, além disso, “[...] é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados” (Charmaz, 2009, p. 72). O olhar, a atenção e a sensibilidade de quem pesquisa são essenciais, para tanto registros no caderno de campo e memorandos são importantes, contribuem para a organização da próxima imersão no contexto.

Ressalta-se a utilização do software *Atlas.Ti (the qualite data analysis software)*, que de acordo com Bersch (2017), “[...] está calcado nos elementos da *Grounded Theory* de Barney Glaser e Anselm Strauss (1967) ou da TDF e surge como proposta de análises de dados qualitativos [...]”. É o principal *software* para as pesquisas que utilizam Teoria Fundamentada nos Dados, como metodologia, ele oportuniza a alimentação de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, permitindo os diversos mergulhos nos dados e facilitando o andamento das análises. O que pode dificultar um pouco são as terminologias distintas, o que exige maior atenção e compreensão de quem utiliza o programa. (SAN MARTÍN, 2014).

A análise dos dados na TFD é constituída de etapas. De acordo com Charmaz (2009): a codificação inicial, a codificação focalizada; a codificação axial; e a codificação teórica. As categorias são flexíveis, não necessariamente lineares.

1. Codificação inicial: pode ser realizada palavra por palavra, linha a linha ou incidente por incidente podendo indicar as principais categorias conceituais. Ela deve fixar-se nos dados. Charmaz (2009, p.74) afirma que a “abertura da codificação inicial deve despertar o seu pensamento, permitindo o surgimento de ideias novas”. Esta autora afirma ainda que os códigos iniciais são provisórios devendo a pesquisadora manter-se aberta para novas possibilidades de análise podendo retornar sempre que necessário. Outra questão a destacar é a possibilidade de

³⁴ “Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados”. (CHARMAZ, 2009, p.69).

se tomar conhecimento sobre lacunas existentes desde o início da análise podendo retornar à fonte de informações e coletar novos os dados.

2. Codificação focalizada: diferente da etapa anterior, os códigos são mais seletivos, direcionados e conceituais. Uma das metas é determinar a adequação dos códigos iniciais.

A codificação focalizada significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa. (CHARMAZ, 2009, p 87).

Esta etapa exige, portanto, grande envolvimento da pesquisadora com os dados no processo de análise. Na etapa anterior devia separar palavras, frases ou incidentes com a possibilidade de criar códigos, nesta, deve delinear categorias iniciais, precisando talvez retornar aos dados verificando todos os detalhes.

3. Codificação axial: recompõe os dados que foram fragmentados na codificação inicial. “A codificação axial relaciona as categorias às subcategorias, especifica as propriedades e as dimensões de uma categoria, e reagrupa os dados que você fragmentou durante a codificação inicial para dar coerência à análise emergente”. (CHARMAZ, 2009, p. 91).

4. Codificação teórica: última etapa da codificação, de acordo com Charmaz (2009), é o nível mais sofisticado, segue os códigos que foram selecionados na codificação focalizada.

Os códigos teóricos são integrativos; eles dão um contorno aos códigos focais que você reuniu. Esses códigos podem ajudá-lo a contar uma história analítica de forma coerente. Por isso, esses códigos não apenas conceituam o modo como os seus códigos essenciais estão relacionados, mas também alteram a sua história analítica para uma orientação teórica. (CHARMAZ, 2009, p.94).

A Redação do memorando, é uma etapa intermediária e fundamental, ela ocorre entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa, é a redação das anotações, chamadas de memorandos. Os memorandos, segundo Gil (2010), registram os produtos de cada etapa de análise, eles indicarão potenciais categorias de análise.

Charmaz (2009) comenta que a escrita dos memorandos é fundamental na TFD pois incentiva a análise dos dados e códigos no início do processo de pesquisa, além disso, redigir memorandos durante o processo, mantém a pesquisadora envolvida na análise e ajuda a elevar o nível de abstração das ideias. Esta autora sugere que a elaboração de memorandos seja espontânea, servir a propósitos analíticos, com uma linguagem informal para uso pessoal, eles podem ser livres e fluidos, curtos, o importante é armazená-los. Além dos memorandos, esta

autora sugere outra técnica não linear, o agrupamento, cujo objetivo principal é liberar a criatividade, esta técnica tem algumas semelhanças com o mapeamento conceitual da TFD.

Charmaz (2009, p.135), alerta para a amostragem teórica que “visa buscar dados para desenvolver a sua teoria emergente”. O principal objetivo é elaborar e refinar as categorias, podendo impedir a imobilização diante de análises não focadas. Esta autora distingue os critérios para a amostragem inicial e para a amostragem teórica. Na primeira, é onde começa, se estabelece os critérios de amostragem e na segunda, é onde orienta os caminhos. Destacando que ao utilizar a amostragem teórica e ocorrer repetições nos dados empíricos isso mostra o momento de interrupção, pois atingiu a saturação das categorias.

Em relação ao *software Atlas.Ti*, San Martín (2014), afirma,

Asimismo, Atlas.ti permite identificar aquellos códigos que requieren ser saturados, esto es posible a través de la función *code-primary-documents-table* (códigos-documentos primarios-tablas), que muestra la cantidad de citas que cada código tiene. Por tanto, esta función del software facilita la aplicación de la saturación de contenido de cada código y categoría, tal como se propone en la TF.

São apresentadas outras estratégias de análise, a classificação, a representação gráfica e a integração dos memorandos são processos inter-relacionados. “A classificação pode integrar a análise e um diagrama pode, ao mesmo tempo, classificá-la e integrá-la”. Os pesquisadores favoráveis à teoria fundamentada usam tais estratégias em benefício do desenvolvimento teórico e das análises. (CHARMAZ, 2009, p. 159).

Após este percurso de investigação, organização e análise, idas e vindas aos dados, é hora da Elaboração da Teoria Fundamentada, que consiste, segundo Strauss e Corbin (2008) em narrar e descrever o fenômeno central do estudo. Este é o momento de “[...] integrar todas as categorias para formar a teoria fundamentada nos próprios dados”. (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p.6). Através da análise dos dados, buscamos dar significado, observando constantemente as questões que nortearam essa pesquisa, ou seja, qual o imaginário docente acerca da surdez, gênero e sexualidade? Existem relações entre o imaginário e as práticas pedagógicas? Quais relações? Como as/os docentes trabalham e como veem os sujeitos surdos especialmente em relação a gênero e sexualidade? Após realizadas as leituras das entrevistas reflexivas, efetivadas através dos dois encontros com cada um dos participantes da pesquisa (docentes e discentes); do registro das observações realizadas, evidenciados os elementos e da análise dos questionários sócio demográficos, passamos à reflexão no sentido de organizar as categorias que surgiram.

Referências

BERSCH, Ângela A. S. **Resiliência profissional e a educação ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento.** 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – FURG, Rio Grande – RS.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: www.mec.gov.br
Acesso em: 14 de junho de 2015.

BRONFENBRENNER, Uri. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 1979.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CECCONELLO; KOLLER (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta Metodológica para o Ensino de Famílias em Situação de Risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), pp. 515-524, 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300010. Acesso em: 18 abr. 2016.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prática para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO, Maria T. B. F.; DIAS, Cristina M. de S.B.; MORAES, Priscila M. Inserção ecológica: critérios e possibilidades de aplicação. **Investigação qualitativa em saúde**//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 1, 2015. Disponível em:
proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/viewFile/47/45. Acesso em: 10 nov. 2017.

GIL, Antoni C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2012.

KOLLER, Silvia H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NARVAZ, Martha G.; KOLLER, Silvia H. O Modelo bioecológica do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PRATI, Laíssa E.; COUTO, Maria C. P. de P.; MOURA, Andreína; POLETTO, Michele; KOLLER, Silvia H. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(1), 160-169, 2007. Disponível em: www.scielo.com.br/prc
Acesso em: 18 abr. 2016.

SAN MARTIN, D. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa.** Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Vol. 16, Núm. 1, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

YUNES, Maria Angela M.; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva & Grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** - Vol. 39, Num. 3, p. 1-8. 2005. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990426> . Acesso em: 27 maio 2015.

YUNES, Maria Angela M.; JULIANO, Maria C. A Bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação** – Pelotas, p. 347-379, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>. Acesso em: 27 maio 2015.

“Teorização é o ato de construir[...], a partir dos dados, um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações. Uma teoria faz mais do que gerar entendimento ou pintar um quadro vivo. Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação”.
(STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 37).

O IMAGINÁRIO SOCIAL EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE DISCENTES E DOCENTES

Resumo

Este artigo integra os resultados quantitativos de uma pesquisa que teve como objetivo investigar sobre o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilingue pertencente à rede pública na região sul do Brasil, e suas concepções em relação à surdez e às pessoas surdas, a gênero e à sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação às estas temáticas. Este estudo analisou dados que foram coletados através de um questionário fechado. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais e o Teste Qui-quadrado para o estabelecimento comparativo entre os grupos, assim como verificar a possibilidade de cooptações entre as variáveis. Os resultados mostram que a amostra total de discentes foi composta em sua maioria pelo sexo masculino 57,9 %, com idade média de 17,95 anos. Entre docentes, a amostra caracterizou-se majoritariamente pelo sexo feminino 72,2 e, com idade média de 42,33 anos. Em relação ao perfil comparativo entre os grupos constatou-se que em relação aos conhecimentos sobre a surdez, o grupo de respondentes indica “uma pessoa que usa uma língua diferente” como a melhor forma de definição de pessoa surda, seguida de “alguém que aprende de forma diferente”. Concordam que surdez se relaciona à “língua de sinais, “contudo ela vem seguida por “deficiência auditiva e cultura”, entre as/os docentes e, entre as/os discentes, por “deficiência auditiva e fala”. Afirmam que às vezes a escola discute sobre gênero e sexualidade e concordam sobre a importância da língua de sinais, entretanto, discentes afirmam que a utilizam muito pouco na família. Os/as docentes relataram sobre seu despreparo para lidar com estes ”assuntos” e para os discentes, há escassez de informações em sua língua, fato que por vezes os deixam excluídos das “coisas da vida”, dos “assuntos” que permeiam os espaços onde vivem e convivem, numa sociedade que frequentemente não os vê e não os reconhece.

Palavras-chave: Surdez, gênero e sexualidade. Discentes surdas/os. Docentes. Perfil sociodemográfico.

SOCIAL IMAGERY IN A BILINGUAL SCHOOL: SOCIODEMOGRAPHIC PROFILE OF STUDENTS AND TEACHERS

Abstract

This is an exploratory and descriptive study that aims to present bibliometric data with the sociodemographic characterization and analysis of answers of the students and teachers of a bilingual school for the deaf in South Brazil. This quantitative study has analyzed data collected through a closed questionnaire. Descriptive and inferential analysis were made and the Chi-square test for comparison between the groups, as well as verifying the possibility of cooptation between the variables. Results showed that the total sample of students was composed mostly by the male sex 57,9%, with average age 17,95. Between teachers, the sample was characterized mostly by the female sex 72,2% and with average age of 42,33. Related to the comparative profile between groups, it was found that in relation to the knowledge about deafness, the respondent group state “a person that uses a different language” as the best way of describing someone who is deaf, followed by “someone that learns in a different way”. They

also agree that deafness is related to “signal language”, however it is followed by “hearing and cultural deficiency”, between the teachers and between the students, by “hearing and speaking deficiency”. The respondent group also claim that sometimes school discusses about gender and sexuality. They also agree about the importance of sign language, however, students state about the lack of use by the family. In interviews made with the groups, teachers reported about their unpreparedness to deal with those “subjects” and for students, there is little information in their language, what at times leaves them excluded from “things of life”, from topics that permeate where they live and who they live with, in a society that frequently doesn’t see them and doesn’t acknowledge their existence.

Key words: Deafness, gender and sexuality. Deaf students. Teacher. Sociodemographic profile.

1. Introdução

Conhecer as especificidades que envolvem a educação de surdos e um dos contextos em que discentes interagem com amigas/os, familiares, docentes e demais pessoas, pode ser um desafio. Todavia, através deste desafio proposto, acreditamos ser uma forma de conhecer as teorias implícitas e o imaginário social que vem se constituindo naqueles grupos. Este estudo tematiza, na educação de surdos, os imaginários sociais em relação à surdez, gênero e sexualidade e os problematiza no campo dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero.

Este estudo quantitativo tem por objetivo apresentar dados bibliométricos com a caracterização sociodemográfica e análise comparativa entre discentes e docentes de uma escola bilíngue para surdos. Os questionários respondidos pelos discentes nos permitiram uma aproximação maior às suas realidades, aos seus modos de viver a surdez e as relações que estabelecem com os assuntos envolvendo sexualidade e gênero, seus saberes e crenças em relação às temáticas em estudo, ou seja, quais teorias implícitas estão contribuindo para a constituição do imaginário social deste grupo de participantes. Da mesma forma, os questionários respondidos pelos docentes nos permitiram ter acesso ao seu perfil pessoal e profissional bem como aos seus conhecimentos e crenças envolvendo as temáticas em estudo, suas concepções e imaginário. Ou seja, nos aproximamos das percepções e dos significados sobre si e sobre o outro permitindo problematizar questões que surgem neste campo.

O campo da educação de surdos é vasto e historicamente as pessoas envolvidas são convocadas a pensá-lo. Neste caso nos aproximamos do Imaginário social na concepção de Castoriadis (1982) que o entende como o sistema de significações que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas. O Imaginário se utiliza do simbólico para se manifestar e traduzir as crenças, os mitos e as concepções implícitas existentes.

Registros históricos apresentam diferentes concepções em relação à surdez, às pessoas surdas e sua educação. Nos aproximamos de autores e pesquisas existentes no campo da surdez que vêm problematizando a educação de surdos em relação ao imaginário social e representações sociais, gênero e sexualidade, Lebedeff, 2010; Lopes, 2007; Lockmann, Klein e Müller, 2004; Maia, 2006; Müller, Klein E Lockman, 2005; Sá, 2006; Thoma, 2006, 2013.

2. Método

Este estudo integra uma pesquisa que investiga o imaginário social docente em relação à surdez, gênero e sexualidade na educação de surdos bem como a percepção dos discentes em relação às temáticas.

A investigação foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (nº 1.634.769). Os cuidados éticos fundamentais foram tomados com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo informações da pesquisa e destinado aos pais e/ou responsáveis pelos discentes menores de idade, aos discentes maiores de idade e aos docentes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, destinado aos discentes menores e autorizados pelos pais e/ou responsáveis. Foram organizados documentos para autorização de imagem e Termo de Compromisso de Sigilo e Confiabilidade da Pesquisa, para a Intérprete de Libras que participou na tradução/interpretação dos questionários e entrevistas com participantes surdos. Após, todos os participantes esclarecidos e os documentos assinados, deu-se início à pesquisa no contexto. O contexto desta pesquisa foi uma Escola de Ensino Fundamental Bilíngue no sul do país. A escolha se deu por ser este o espaço de educação de surdos no município. As Escolas Bilíngues, de acordo com o Decreto nº 5626/05 são aquelas “[...] em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, ART, 22, §1º). A escola em questão atende alunos surdos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No período de coleta de dados (setembro a dezembro de 2016), estava organizada com uma turma de alunos para cada ano do ensino fundamental e, possuía vinte e dois professores, sendo que dois destes são surdos. A seguir, será apresentado o desenho metodológico escolhido para esta pesquisa.

Participaram do estudo todas/os docentes da escola selecionada para esta pesquisa, assim como as/os discentes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os critérios de inclusão para docentes foram: ser docente da escola e para discentes, estar cursando o 6º, 7º, 8º ou 9º ano na escola. Desse estudo, participaram 37 pessoas de ambos os sexos, com idades

que variam entre 11 e 54 anos, residentes na região sul do Brasil. Nessa assertiva, este estudo é de natureza quantitativa.

Os participantes responderam ao questionário sócio demográfico com questões fechadas e composto por três seções: a *seção I* referente a informações pessoais e profissionais, a *seção II*, relacionada ao conhecimento em relação à surdez, gênero e sexualidade e, a *seção III* refere-se às crenças em relação às temáticas. Ressalta-se que foram utilizados questionários diferenciados, havendo a adequação de algumas questões de acordo com cada grupo (docentes e discentes). Além disso, em relação aos questionários dos discentes, importante ressaltar que foram respondidos em duas etapas, e acompanhados pela pesquisadora responsável, por intérprete de Libras e professoras/es das turmas respondentes.

Como estratégia de análise de dados quantitativa, foi utilizado um *software* de apoio à estatística, o *SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences)*, pois trata-se de uma ferramenta de ampla utilização para análise de dados. Com a finalidade de caracterizar esta amostra, serão apresentadas análises descritivas através de frequências e porcentagens. Para a comparação, serão apresentados os resultados de *teste de Qui-quadrado* onde serão mostradas associações entre variáveis sociodemográficas, os conhecimentos e as crenças encontradas.

3. Resultados e discussões

A seguir serão apresentados os resultados descritivos referentes à caracterização sociodemográfica da totalidade das/os discentes e, das/os docentes participantes da pesquisa. Iniciaremos com os dados referentes a discentes e, posteriormente com a amostra de docentes participantes da pesquisa. A partir dos dados, foram construídas, tabelas e gráficos de frequência simples para as análises quantitativas dos questionários estruturados com questões fechadas. Os elementos que surgiram, serão comentados e, posteriormente, estabelecidas reflexões pertinentes de acordo com os objetivos que propomos para este estudo.

3.1. Variáveis discentes

3.1.1 SEÇÃO I - Características sociodemográficas dos/as discentes

As respostas, a seguir, correspondem a sessão I do questionário respondido referentes às informações pessoais e profissionais. Na Tabela 1, percebemos a predominância de discentes do sexo masculino, 57,9%. A idade mínima entre as/os discentes participantes da pesquisa, é de 11 anos e a máxima, é de 35 anos, sendo a idade média de 17,95 anos com variabilidade de 5,328 anos.

Verifica-se que a predominância de discentes, correspondente a 36,8%, está cursando o 7º ano escolar. Os dados relativos à repetência nos chamaram a atenção. Constatamos que 63,2% de discentes respondentes, repetiram algum ano na escola, em contrapartida, 21,1% informaram que não houve repetência em sua vida escolar. Dos respondentes que repetiram, 41,7%, afirmaram ter repetido um ano e, destes, a resposta mais frequente foi o 5º ano do Ensino Fundamental.

Em nossa amostra, 36,4 % das/os participantes declararam que moram com sua mãe e 58,8 % declararam que o vínculo existente entre seus pais é “separados/divorciados”. Em relação ao nível de escolaridade da mãe ou responsável, 52,6% das/os discentes responderam que não sabem e 15,8% destes, responderam que suas mães cursaram do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação aos pais ou responsáveis, o nível de desconhecimento é maior, 73,7% responderam que não sabem, já 10,5% responderam que eles não estudaram.

Questionados sobre o tipo de atividade que costumam participar, a que mais concentra participantes, com 48,0% é o grupo de dança, teatro e arte, seguida do grêmio estudantil com 20,0% de discentes, destaca-se que são atividades oferecidas pela escola. Além disso, 36,8%, deste grupo, declaram que trabalham.

Tabela 1 - Variáveis sociodemográficas discentes

	<i>f</i>	<i>%</i>
SEXO		
Feminino	8	42,1
Masculino	11	57,9
IDADE		
Idade mínima 11 anos	<i>Média de idade 17,95 anos com</i>	
Idade máxima 35 anos	<i>Variabilidade de 5,328 anos (17,95±5,328 anos).</i>	
	19	<i>Desvio padrão 5,328</i>
ANO ESCOLAR		
6º	4	21,1
7º	7	36,8
8º	4	21,1
9º	4	21,1
COM QUEM MORAS?		
Com a mãe	7	36,4
QUE TIPO DE VÍNCULO EXISTE ENTRE TEUS PAIS		
Separados/divorciados	10	58,8
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE OU RESPONSÁVEL		
Não estudou	1	5,9
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	1	5,9
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	3	17,6
Ensino Médio completo	2	11,8
Ensino Superior completo	2	11,8
Não sei	8	47,1
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI OU RESPONSÁVEL		
Não estudou	2	11,8
Ensino Médio Completo	1	5,9
Ensino Superior Incompleto	1	5,9

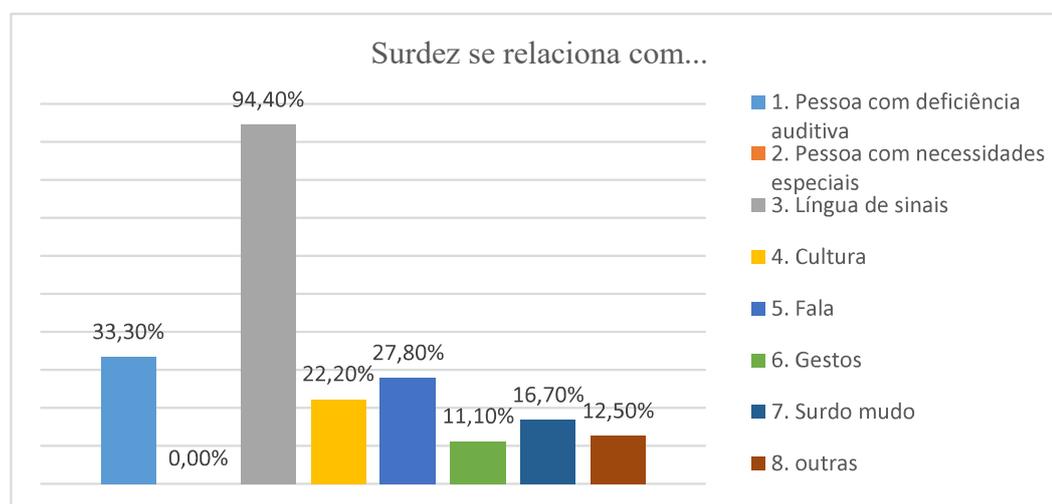
Pós-graduação	1	5,9
Não sei	12	70,6
REPETISTE DE ANO		
Sim	12	75,0
Não	4	21,1
TIPO DE ATIVIDADES QUE COSTUMAS PARTICIPAR		
Grupo de dança, teatro e arte	12	48,0
Grêmio estudantil	5	20,0
TRABALHAS?		
Sim	7	36,8

Fonte: As autoras

3.1.2 SEÇÃO II - Conhecimento em Relação às Temáticas

As questões a seguir relacionam-se aos conhecimentos em relação às temáticas em estudo: Surdez, gênero e sexualidade. A primeira parte da Sessão II é relacionada a **conhecimentos sobre surdez**. Ao serem questionadas/os, sobre qual/quais das palavras relacionavam com a surdez, 89,5 % dos casos, responderam que relacionam surdez com Língua de Sinais.

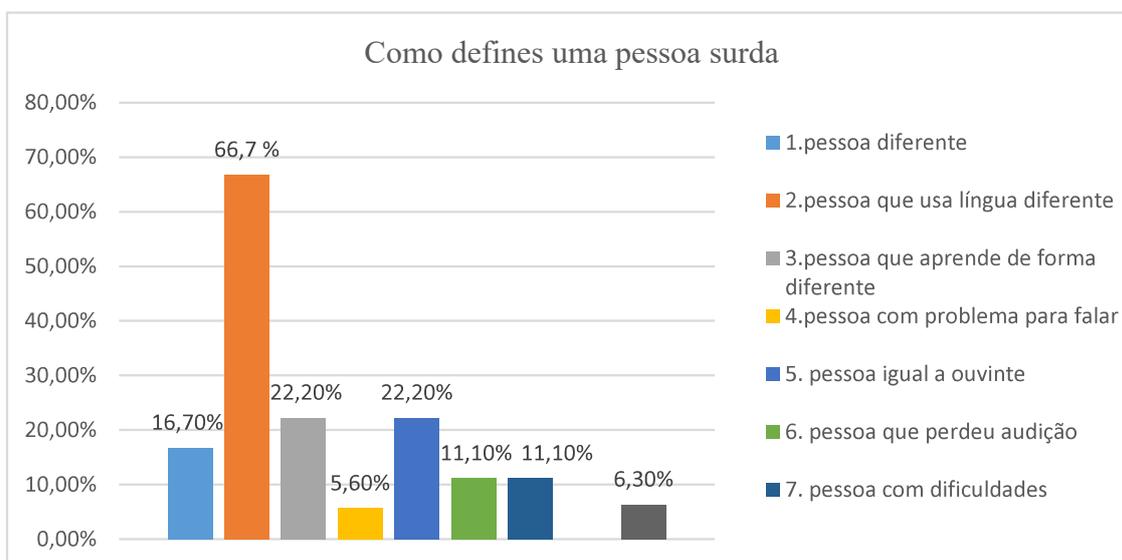
Gráfico 1 – A surdez relaciona-se com.... (questão de múltipla escolha)



Fonte: As autoras

Em relação a forma como definem uma pessoa surda, 63,2 % dos/as discentes optaram por: “pessoa que usa uma língua diferente”. E, com o mesmo percentual, 22,2 % , “pessoa que aprende de forma diferente” e “pessoa igual a ouvinte”.

Gráfico 2 – Como defines uma pessoa surda? (Questão de múltipla escolha)



Fonte: As Autoras

Sobre a importância da Língua de Sinais, 61,1% responderam que é muito importante. (Tabela 2). E 31,6% afirmam que a utilizam muito pouco com as pessoas da família.

Tabela 2 – Língua de Sinais

	<i>f</i>	%
IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS		
Muito importante	12	66,7
Importante	3	16,7
Pouco importante	3	16,7
Indiferente	0	0,0
USAS A LÍNGUA DE SINAIS COM AS PESSOAS DA FAMÍLIA		
Sempre	5	27,8
Às vezes	5	27,8
Muito pouco	6	33,3
Nunca	2	11,1

Fonte: As autoras

A segunda parte da seção II é relacionada aos **conhecimentos sobre a sexualidade**. Para 41,2 % dos/as discentes, a escola discute às vezes sobre sexualidade (Tabela 3). 22,2 % responderam que esclarecem suas dúvidas com professoras/es. E, 50,0 % dos respondentes, consideram que as causas da homossexualidade se relaciona à falta de respeito pelas normas que regulam o comportamento sexual, seguida de 37,5% que a consideram relacionada à sexualidade humana.

Tabela 3 - Conhecimentos sobre sexualidade

	<i>f</i>	<i>%</i>
A ESCOLA DISCUTE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?		
Sempre	4	23,5
Às vezes	7	41,2
Muito pouco	2	11,8
Nunca	4	23,5
ESCLAREÇO DÚVIDAS EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE		
Na escola com Professores	6	35,3
Na escola com colegas	4	23,5
Livros/revistas	4	23,5
Casa com os pais	5	29,4
Com amigas/os	3	17,6
Na internet	2	11,8
Outro	3	20,0
AS CAUSAS DA HOMOSSEXUALIDADE		
Disfunções hormonais	2	12,5
Abusos sexuais na infância	1	6,3
Problemas hereditários	1	6,3
Identidade de cada pessoa	3	18,8
Cultura	1	6,3
Falta de respeito pelas normas que regulam o comportamento sexual	8	50,0
Relacionada à sexualidade humana	6	37,5

Fonte: As autoras.

3.1.3 SEÇÃO III – Crenças em Relação às Temáticas

A seção III, dos questionários, relaciona-se às crenças em relação às temáticas em estudo. Na Tabela 6 são apresentados os dados obtidos de algumas questões, que julgamos pertinente expor neste momento. 47,1 % de discentes concordam totalmente que as “crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu sexo”, enquanto que 23,5 % discordam disso. Ainda em relação aos brinquedos, 16,7 % de discentes concordam totalmente que “meninos não brincam com bonecas”, e 47,4 % discorda totalmente. Outra questão envolvendo o mesmo tema, “meninas não brincam de carrinho”, observa-se que 11,1 % concorda totalmente com a afirmação e 42,1 % discorda totalmente. 57,1 % concordam totalmente que “atividades domésticas são de responsabilidade das mulheres”, enquanto 28,6 % discordam totalmente desta afirmação. Outra questão, “homens são responsáveis por prover sustento da família” concordam totalmente, 58,8 % e discordam totalmente, 11,8 % das/os participantes. A maioria das pessoas participantes concordam totalmente que a “Educação cuidado dos filhos é responsabilidade total da mãe”, sendo que 11,8 % discordam totalmente.

A questão, “considero corajosas as pessoas que assumem sua sexualidade”, teve 50,0 % de respondentes para concordo totalmente e 22,2 % para discordo totalmente. Na questão “Pessoas surdas não demonstram interesse pela sexualidade”, 52,9 % das respostas válidas discorda totalmente desta afirmação. E, por último, 35,3 % concordam totalmente que “Educação sexual para surdos é muito difícil”, sendo que 17,6 % de respondentes, discordam totalmente.

Tabela 4 – Crenças em relação às temáticas

	<i>f</i>	%
CRIANÇAS DEVERIAM BRINCAR COM BRINQUEDOS APROPRIADOS PARA SEU SEXO		
Concordo totalmente	8	47,1
Concordo bastante	1	5,9
Concordo um pouco	1	5,9
Não concordo nem discordo	1	5,9
Discordo um pouco	2	11,8
Discordo bastante	0	0,0
Discordo totalmente	4	23,5
MENINOS NÃO BRINCAM COM BONECAS		
Concordo totalmente	3	16,7
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	3	16,7
Não concordo nem discordo	1	5,6
Discordo um pouco	0	0,0
Discordo bastante	2	11,1
Discordo totalmente	9	50,0
MENINAS NÃO BRINCAM DE CARRINHO		
Concordo totalmente	2	11,1
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	0	0,0
Não concordo nem discordo	2	11,1
Discordo um pouco	5	27,8
Discordo bastante	1	5,8
Discordo totalmente	8	44,4
CONSIDERO CORAJOSAS PESSOAS ASSUMEM SUA SEXUALIDADE		
Concordo totalmente	9	50,0
Concordo bastante	2	11,1
Concordo um pouco	2	11,1
Não concordo nem discordo	1	5,6
Discordo um pouco	0	0,0
Discordo bastante	0	0,0
Discordo totalmente	4	22,2
ATIVIDADES DOMÉSTICAS SÃO DE RESPONSABILIDADE DAS MULHERES		
Concordo totalmente	8	57,1
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	1	7,1
Não concordo nem discordo	1	7,1
Discordo um pouco	0	0,0
Discordo bastante	0	0,0

Discordo totalmente	4	28,6
EDUCAÇÃO CUIDADO FILHOS É RESPONSABILIDADE TOTAL DA MÃE		
Concordo totalmente	14	82,4
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	0	0,0
Não concordo nem discordo	0	0,0
Discordo um pouco	1	5,9
Discordo bastante	0	0,0
Discordo totalmente	2	11,8
HOMENS SÃO RESPONSÁVEIS POR PROVER SUSTENTO DA FAMÍLIA		
Concordo totalmente	10	58,8
Concordo bastante	1	5,9
Concordo um pouco	2	11,8
Não concordo nem discordo	1	5,9
Discordo um pouco	1	5,9
Discordo bastante	0	0,0
Discordo totalmente	2	11,8
PESSOAS SURDAS NÃO DEMONSTRAM INTERESSE PELA SEXUALIDADE		
Concordo totalmente	0	0,0
Concordo bastante	2	11,8
Concordo um pouco	3	17,8
Não concordo nem discordo	1	5,9
Discordo um pouco	2	11,8
Discordo bastante	0	0,0
Discordo totalmente	9	52,9
EDUCAÇÃO SEXUAL PARA SURDOS É MUITO DIFÍCIL		
Concordo totalmente	6	35,3
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	4	23,5
Não concordo nem discordo	1	5,9
Discordo um pouco	2	11,8
Discordo bastante	1	5,9
Discordo totalmente	3	17,6

Fonte: As autoras.

3.1.4 Análise comparativa entre discentes do sexo feminino e discentes do sexo masculino

A fim de desenhar um perfil de discentes e identificar diferenças em relação a algumas questões envolvendo gênero e sexualidade, dividimos a amostra discente total em dois grupos distintos: feminino e masculino. Na Tabela 5, são apresentadas as frequências e porcentagens de cada grupo para as variáveis sociodemográficas. Foi utilizado o teste *Qui-quadrado* para amostras independentes. Foi considerada pertinente, a utilização deste teste, pois ele mede a probabilidade de as diferenças encontradas nos grupos serem devido ao acaso. No caso de uma probabilidade alta pode-se inferir que não há diferença estatisticamente significativa. Foi adotado o nível de significância de ($p \leq 0,05$), para definirmos dados estatisticamente significativos.

Tabela - 5 : Frequência e percentuais de variáveis por grupos: feminino e masculino.

<i>Variáveis</i>	<i>Feminino</i>		<i>Masculino</i>		<i>Teste Qui-Quadrado</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>x²</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Esclareço dúvidas em relação à sexualidade.					1,409	1	,261
Na escola com Professores	1	16,7	5	45,5			
Na escola com colegas	2	33,3	2	18,2			
Livros/revistas	1	16,7	3	27,3			
Casa com os pais	1	16,7	4	36,4			
Com amigas/os	0	0,0	3	27,3			
Na internet	0	0,0	2	18,2			
Outro	2	33,3	1	11,1			
A educação e cuidado dos filhos é responsabilidade total das mães					2,925	2	,232
Concordo totalmente	5	71,4	9	81,8			
Concordo bastante	0	0,0	0	0,0			
Concordo um pouco	0	0,0	0	0,0			
Não concordo nem discordo	0	0,0	0	0,0			
Discordo um pouco	1	16,7	0	0,0			
Discordo bastante	0	0,0	0	0,0			
Discordo totalmente	0	0,0	2	18,2			
As atividades domésticas são de responsabilidade das mulheres					4,2	3	,241
Concordo totalmente	4	100,0	4	40,0			
Concordo bastante	0	0,0	0	0,0			
Concordo um pouco	0	0,0	1	10,0			
Não concordo nem discordo	0	0,0	1	10,0			
Discordo um pouco	0	0,0	0	0,0			
Discordo bastante	0	0,0	0	0,0			
Discordo totalmente	0	0,0	4	40,0			
Os homens são responsáveis por prover o sustento da família					7,805	5	,167
Concordo totalmente	2	33,3	8	72,7			
Concordo bastante	0	0,0	1	9,09			
Concordo um pouco	1	16,67	1	9,09			
Não concordo nem discordo	1	16,67	0	0,0			
Discordo um pouco	0	0,0	1	9,9			
Discordo bastante	0	0,0	0	0,0			
Discordo totalmente	2	33,3	0	0,0			

Fonte: as autoras

Comparando o perfil dos grupos, feminino e masculino, se observar que não houve diferença significativa estatística para variáveis, ou seja o sexo não interfere nas respostas. “Esclareço dúvidas em relação à sexualidade”, 50 % do sexo masculino, disseram que esclarecem dúvidas em relação à sexualidade na escola com professoras/es. Já entre as discentes

respondentes, foram 42,9 %. Correspondente a Qui-quadrado ($x^2 = 1,409$; $gl = 1$; $p = ,261$). Em relação à variável, “*a educação e cuidado dos filhos é responsabilidade total das mães*”, 71,4 % do grupo feminino respondeu que concorda totalmente, enquanto que no grupo masculino foi 81,8 % da amostra. Constata-se que a diferença não foi significativa entre os grupos, (Qui-quadrado, $x^2 = 2,925$; $gl = 2$; $p = ,232$). Não foi significativa a diferença entre os grupos para a variável, “*As atividades domésticas são de responsabilidade das mulheres*”, ($x^2 = 4,2$; $gl = 3$; $p = ,241$). Percebe-se que 100% das respondentes femininas concordam totalmente com a variável, entretanto, no grupo masculino o percentual é de 40% entre os que concordam totalmente. Ou seja, quase a metade da amostra masculina concorda com o grupo feminino. Não há diferença significativa em relação ao “*sustento da família*”, (Qui-quadrado $x^2 = 7,805$; $gl = 5$; $p = ,167$). Sendo que 33,3 % do grupo feminino e 72,7 % do grupo masculino, concorda totalmente que é de responsabilidade dos homens. Não houve uma relação estatística entre sexo e variável, podemos inferir que este resultado se deve ao pequeno número de discentes respondentes.

3.2. Variáveis Docentes

3.2.1 SEÇÃO I - Características sociodemográficas dos/as docentes

Os resultados apresentados, a seguir, correspondem a sessão I do questionário que refere às informações pessoais e profissionais de docentes participantes. Na Tabela 6, percebemos a predominância de docentes do sexo feminino, totalizando 72,2 % de participantes. A idade mínima entre as/os docentes participantes da pesquisa, é de 27 anos e a máxima, é de 54 anos, sendo a idade média de 42,33 anos com variabilidade com variabilidade de 7,985 anos.

Verifica-se que 61,1 % de docentes é casada/o ou vive com companheiro/a e 55,6 % declarou que tem filhas/os. Percebe-se que a maioria de docentes participantes são ouvintes, 44,4 %. Questionados sobre formação acadêmica, 50% de respondentes possui Curso de Especialização. Em relação ao tempo de profissão, do grupo de docentes percebe-se que vai de 5 meses a 34 anos, tendo como a média de tempo de profissão de 16,417 com desvio padrão de 9,3 anos. Já quando questionados sobre o tempo de docência na educação de surdos, temos um mínimo de 5 meses e máximo de 22 anos, sendo o tempo médio de trabalho com surdas/os de 9,14 anos com desvio padrão de 6,91 anos.

Tabela – 6 – características sociodemográficas de docentes

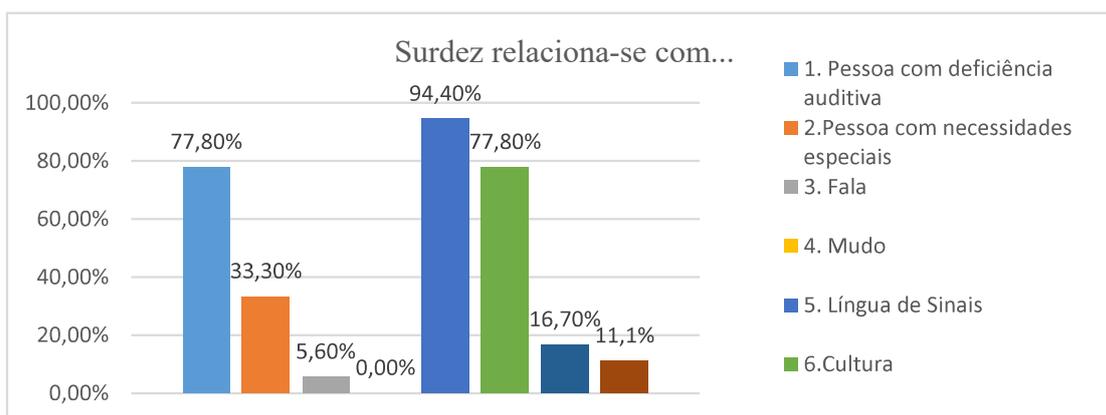
		<i>f</i>	<i>%</i>
SEXO			
Feminino		13	72,2
Masculino		4	22,2
Não declarou		1	5,6
IDADE			
Idade mínima 27	Média de idade ficou em 42,33 anos com variabilidade	18	<i>Desvio</i>
Idade máxima 54	de 7,985 anos (42,33 ± 7,985 anos)		<i>padrão</i>
			7,985
ESTADO CIVIL			
Solteira/o		4	22,2
Casado ou vive com companheiro/a		11	61,1
Separada/o		2	11,1
Viúva/o		0	0
Outro		1	5,6
TENS FILHAS/OS			
Sim		10	58,8
Não		7	41,2
CLASSIFICAÇÃO			
Surda/o		2	11,1
Ouvinte		8	44,4
Deficiente auditiva/o		1	5,6
Não informou		7	38,9
ESCOLARIDADE			
Ensino Médio completo		1	5,6
Ensino Superior incompleto		2	11,1
Ensino Superior completo		3	16,7
Especialização		9	50,0
Mestrado		2	11,1
Doutorado		1	5,6
TEMPO DE PROFISSÃO			
Mínimo 5 meses	<i>A média de tempo de profissão é de 16,417 com</i>	18	<i>Desvio</i>
Máximo 34 anos	<i>desvio padrão de 9,3 anos.</i>		<i>padrão</i>
			9,3
TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE SURDAS/OS			
Mínimo 5 meses	<i>O tempo médio de trabalho com surdas/os é de</i>	18	<i>Desvio</i>
Máximo 22 anos	<i>9,14 anos com desvio padrão de 6,91 anos.</i>		<i>padrão</i>
			6,91

Fonte: as autoras

3.2.2 SEÇÃO II - Conhecimento em Relação às Temáticas

As questões a seguir relacionam-se aos conhecimentos em relação às temáticas em estudo: Surdez, gênero e sexualidade. A primeira parte da Sessão II é relacionada a **conhecimentos sobre surdez**. Questionadas/os, sobre qual/quais das palavras relacionavam com a surdez, 94,4 % das/os docentes, optaram por Língua de Sinais.

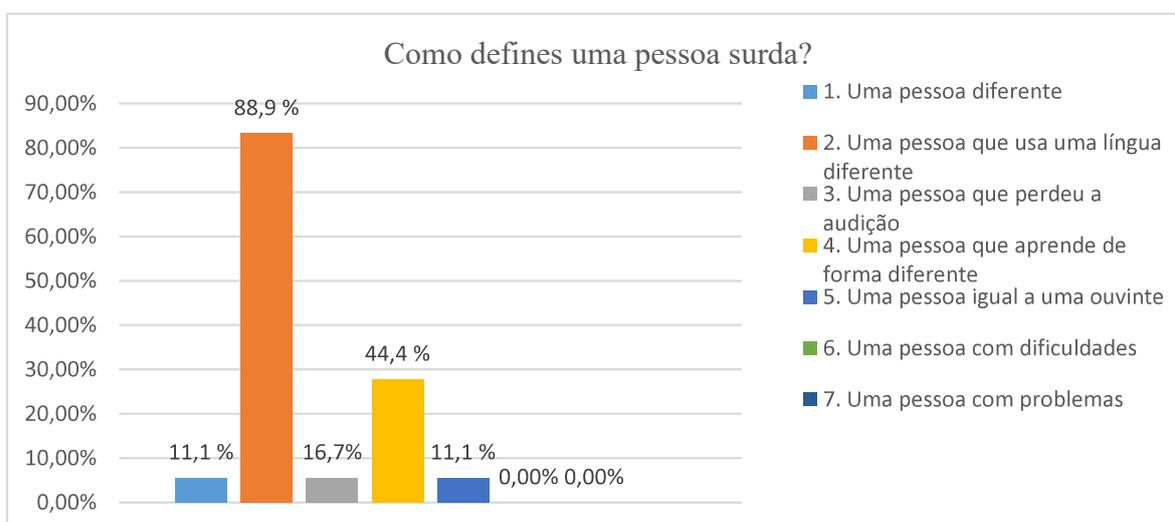
Gráfico 3 – A surdez relaciona-se com.... (questão de múltipla escolha)



Fonte: As autoras

Na questão, “como defines uma pessoa surda”, observamos que 83,3 % dos/as docentes optaram por: pessoa que usa uma língua diferente.

Gráfico 4 – Como defines uma pessoa surda? (Questão de múltipla escolha)



Fonte: As autoras

Sobre a importância da Língua de Sinais, 94,4 % de docentes, responderam que é muito importante. 50,0 % destes, declararam ter um nível avançado de proficiência da Língua de Sinais e 100% de respondentes afirmaram que sempre usam esta língua com pessoas surdas.

Tabela - 7 - Língua de Sinais

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	<i>f</i>	%
Avançado	9	50,0
Intermediário	6	33,3

Regular	2	11,1
Não respondeu	1	5,6
IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDAS/OS		
Muito importante	18	100,0
Importante	0	0,0
Pouco importante	0	0,0
Indiferente	0	0,0
USAS LÍNGUA DE SINAIS COM PESSOAS SURDAS		
Sempre	18	100,0
Às vezes	0	0,0
Muito pouco	0	0,0
Nunca	0	0,0

Fonte: as autoras

A segunda parte da seção II é relacionada aos **conhecimentos sobre a sexualidade**. Entre docentes respondentes, 55,6 % afirmaram que a “escola discute sobre gênero e sexualidade” somente as vezes. 61,1 % de docentes concordaram que “Eu abordo assuntos sobre gênero e sexualidade” e 77,8 % de docentes consideram que as causas da homossexualidade se relaciona à identidade das pessoas, seguida de 55,6% que a consideram relacionada à sexualidade humana.

Tabela 8 - Conhecimentos sobre sexualidade

	<i>f</i>	%
A ESCOLA DISCUTE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE		
Sempre	6	33,3
Às vezes	10	55,6
Muito pouco	2	11,1
Nunca	0	0,0
EU ABORDO ASSUNTOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE		
Sempre	3	16,7
Às vezes	11	61,1
Muito pouco	2	11,1
Nunca	2	11,1
AS CAUSAS DA HOMOSSEXUALIDADE SE RELACIONAM		
Disfunções hormonais	3	16,7
Falta de respeito pelas normas que regulam o comportamento sexual	1	5,6
Abusos sexuais sofridos na infância	1	5,6
Problemas hereditários	1	5,6
Identidade da pessoa	14	77,8
Cultura de cada sociedade	1	5,6
Sexualidade humana	10	55,6

Fonte: as autoras

3.2.2 SEÇÃO III – Crenças em Relação às Temáticas

A seção III, dos questionários, relaciona-se às crenças em relação às temáticas em estudo e os resultados obtidos serão apresentados na Tabela 9. Nesta tabela, selecionamos algumas

questões, de acordo com o nível de significância e julgadas pertinentes para expor neste estudo. Assim, percebemos 76,7 % de docentes discordam totalmente que as “crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu sexo”. 83,3 % discordam totalmente que “atividades domésticas são de responsabilidade das mulheres”, o mesmo percentual de respondentes discorda que a “Educação e cuidado dos filhos é responsabilidade total da mãe”. Outra questão, “os homens são responsáveis por prover sustento da família”, encontramos 66,7% das/os participantes que discordam totalmente desta afirmação.

Na questão “Pessoas surdas não demonstram interesse pela sexualidade”, 88,2% das respostas válidas discorda totalmente desta afirmação. E, por último, 27,8 % concordam um pouco que “Educação sexual é muito difícil para surdos”, sendo que 38,8 % de respondentes, discordam totalmente disso.

Tabela 9 – crenças em relação às temáticas

	<i>f</i>	%
CRIANÇAS DEVERIAM BRINCAR COM BRINQUEDOS APROPRIADOS PARA SEU PRÓPRIO SEXO		
Concordo totalmente	0	0,0
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	1	5,6
Não concordo nem discordo	1	5,6
Discordo um pouco	2	11,1
Discordo bastante	2	11,1
Discordo totalmente	12	76,7
ATIVIDADES DOMÉSTICAS SÃO DE RESPONSABILIDADE TOTAL DAS MULHERES		
Concordo totalmente	0	0,0
Concordo bastante	2	11,1
Concordo um pouco	0	0,0
Não concordo nem discordo	0	0,0
Discordo um pouco	0	0,0
Discordo bastante	1	5,6
Discordo totalmente	15	83,3
A EDUCAÇÃO E CUIDADO DOS FILHOS É RESPONSABILIDADE DA MÃE		
Concordo totalmente	2	11,1
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	0	0,0
Não concordo nem discordo	0	0,0
Discordo um pouco	0	0,0
Discordo bastante	1	5,6
Discordo totalmente	15	83,3
OS HOMENS SÃO RESPONSÁVEIS POR PROVER OS SUSTENTO DA FAMÍLIA		
Concordo totalmente	1	5,6
Concordo bastante	1	5,6
Concordo um pouco	0	0,0
Não concordo nem discordo	0	0,0
Discordo um pouco	1	5,6
Discordo bastante	3	16,7
Discordo totalmente	12	66,7

PESSOAS SURDAS NÃO DEMONSTRAM INTERESSE PELA SEXUALIDADE		
Concordo totalmente	0	0,0
Concordo bastante	0	0,0
Concordo um pouco	0	0,0
Não concordo nem discordo	0	0,0
Discordo um pouco	0	0,0
Discordo bastante	2	11,8
Discordo totalmente	15	88,2
A EDUCAÇÃO SEXUAL É MUITO DIFÍCIL PARA SURDOS		
Concordo totalmente	1	5,6
Concordo bastante	2	11,1
Concordo um pouco	5	27,8
Não concordo nem discordo	1	5,6
Discordo um pouco	1	5,6
Discordo bastante	1	5,6
Discordo totalmente	7	38,9

Fonte: As autoras

3.2.4. Análise comparativa entre discentes e docentes

Para delinear um perfil da amostra total de respondentes dos questionários e identificar diferenças entre o perfil docente e discente em relação a algumas questões envolvendo gênero e sexualidade, dividimos a amostra total em dois grupos distintos: docentes e discentes. Vale lembrar que, na amostra discente há predominância do sexo masculino, 57,9% e, na amostra docente a predominância é do sexo feminino com 72,2%. Na Tabela 10, são apresentadas as frequências e porcentagens de cada grupo para tais variáveis. Utilizado o teste *Qui-quadrado* para amostras independentes, foi considerado pertinente, a utilização deste teste, pois ele mede a probabilidade de as diferenças encontradas nos grupos serem devido ao acaso. No caso de uma probabilidade alta pode-se inferir que não há diferença estatisticamente significativa. Foi adotado o nível de significância de ($p \leq 0,05$), para definirmos dados estatisticamente significativos.

Tabela 10 - frequência e percentuais das variáveis por grupos: docentes e discentes.

Variáveis	Docentes		Discentes		Teste Qui-Quadrado		
	F	%	f	%	x^2	Gl	P
Como defines a pessoa surda							
Uma pessoa diferente	2	11,1	3	16,7	0,232	1	,5
Que usa uma língua diferente	16	88,9	12	66,7	2,571	1	,114
Que perdeu a audição	3	16,7	2	11,1	0,232	1	,5
Que aprende diferente	8	44,4	4	22,2	2,0	1	,144

Igual a ouvinte	2	11,1	4	22,2	0,8	1	,329
Com dificuldades		0	2	11,1	2,118	1	,243
Outras		0	1	6,3	1,159	1	,471
Surdez se relaciona com...							
Deficiência auditiva	14	77,8	6	33,3	7,2	1	,009
Necessidades especiais	6	33,3	0	0,0	7,2	1	,010
Fala	1	5,6	5	27,8	3,2	1	,089
Língua de sinais	17	94,4	17	94,4	0	1	,757
Cultura	14	77,8	4	22,2	11,111	1	,001
Gestos	3	16,7	2	11,1	0,232	1	,5
Outras	2	11,1	2	12,2	0,016	1	,652
A escola discute sobre gênero e sexualidade					4,905	3	,179
Sempre	6	33,3	4	23,5			
Às vezes	10	55,6	7	41,2			
Muito pouco	2	11,1	2	11,8			
Causas da homossexualidade							
Disfunções hormonais	3	16,7	2	12,5	0,117	1	,559
Falta de respeito pelas normas	1	5,6	8	50,0	8,597	1	,005
Abusos sexuais na infância	1	5,6	1	6,3	0,007	1	,727
Problemas hereditários	1	5,6	1	6,3	0,007	1	,727
Identidade da pessoa	14	77,8	3	18,8	11,806	1	,001
Cultura de cada sociedade	1	5,6	1	6,3	0,007	1	,727
Sexualidade humana	10	55,6	6	37,5	1,108	1	,240
Pessoas surdas não demonstram interesse pela sexualidade					11,5	5	,042
Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0			
Concordo bastante	0	0,0	2	11,8			
Concordo um pouco	0	0,0	3	17,6			
Não concordo nem discordo	0	0,0	1	5,9			
Discordo um pouco	0	0,0	2	11,8			
Discordo bastante	2	11,8	0	0,0			
Discordo totalmente	15	88,2	9	52,9			

Fonte: as autoras

Comparando o perfil dos grupos observa-se que o maior número de respostas de ambos os grupos se concentra em “às vezes a escola discute sobre gênero e sexualidade”. Sendo 51,6 % de respondentes são docentes e 41,2 % são discentes, o teste qui-quadrado ($\chi^2= 4,905$; $gl = 3$; $p = 0,179$) não demonstrou diferença significativa. Na questão, “*como defines uma pessoa surda*”, não se percebe diferenças significativas para as respostas: **uma pessoa diferente** ($\chi^2= 0,232$; $gl= 1$; $p=,5$), sendo 11,1 % correspondente a docentes e 16,7 % a discentes; **que usa uma língua diferente** ($\chi^2= 2,571$; $gl= 1$; $p= ,114$) entre docentes 88,9 % e entre discentes o percentual é de 66,7 % ; **que perdeu a audição** ($\chi^2= 0,232$; $gl= 1$; $p= ,5$), o percentual entre docentes é de 16,7% e, entre discentes é de 11,1 % ; **que aprende diferente** ($\chi^2= 2,0$; $gl= 1$; $p=$

,144), temos 44,4 % entre docentes e 22,2 % entre discentes; **igual a ouvinte** ($x^2= 0,8$; $gl= 1$; $p= ,329$), docentes com 11,1 % e discentes com 22,2 %; **com dificuldades** ($x^2= 2,118$; $gl= 1$; $p= ,243$), não foi opção para docentes e entre discentes o percentual foi de 11,1 %. De modo que não se percebe diferenças estatisticamente significativas em todas as questões desta variável, todavia ressalta-se que a que teve maior ocorrência entre os grupos é “pessoa que usa uma língua diferente”.

Na variável, “*Surdez se relaciona com...*”, nota-se diferenças estatisticamente significativas para: **deficiência auditiva** ($x^2= 7,2$; $gl= 1$; $p= ,009$), entre docentes o percentual é de 77,8 % e entre discentes, é de 33,3 % de respondentes; **necessidades especiais** ($x^2= 7,2$; $gl= 1$; $p= ,010$), o percentual é de 33,3% para docentes, enquanto que entre discentes esta opção não foi escolhida; **fala** ($x^2= 3,2$; $gl= 1$; $p= ,089$) com 5,65 % de docentes e 27,8 % de discentes respondentes; Para **gestos** ($x^2= 0,232 8$; $gl= 1$; $p= ,5$) o percentual é de 16,6 % de docentes e 11,1 % de discentes, não houve diferença significativa; Para **cultura** ($x^2= 11,111$; $gl= 1$; $p= ,001$), entre docentes 77,8 % e entre discentes o percentual foi de 22,2 %, houve diferença significativa. Para **língua de sinais** não houve diferença significativa, docentes e discentes tiveram um percentual de 94,4 % e ($x^2= 0$; $gl= 1$; $p= ,757$).

Entre as respostas para “*causas da homossexualidade*”, não encontramos diferenças estatisticamente significativas para: **disfunções hormonais**, Qui-quadrado ($x^2= 0,117$; $gl= 1$; $p= ,559$), sendo que 16,7 % de docentes optaram por esta resposta enquanto, que entre discentes o percentual foi de 12,5 % ; Já para **falta de respeito pelas normas** ($x^2= 8,597$; $gl= 1$; $p= ,005$), observa-se que entre docentes o percentual é de 5,6 %, já entre discentes sobe para 50 % dos respondentes, há diferença estatisticamente significativas; **abusos sexuais na infância, problemas hereditários e cultura de cada sociedade**, ($x^2= 0,007$; $gl= 1$; $p= ,727$), tiveram o mesmo percentual entre docentes 5,6 % e entre discentes 6,3 % dos casos; **identidade da pessoa**, qui-quadrado ($x^2= 11,806$; $gl= 1$; $p= ,001$), entre docentes o percentual é de 77, 8 % e entre discentes o percentual cai para 18,8 % dos casos. Há diferença estatisticamente significativa; para sexualidade humana não há diferença significativa. $x^2= 1,108$; $gl= 1$; $p= ,240$).

Percebe-se diferença significativa na variável: “*Pessoas surdas não demonstram interesse pela sexualidade*”, sendo que discordo totalmente foi a respostas que apresentou maior diferença ($x^2= 11,5$; $gl= 5$; $p= ,042$).

4. Considerações Finais

Destacamos que mesmo o foco deste estudo não sendo exclusivamente sobre as questões linguísticas, não há como negar que estas ocuparam grande parte dele, pois o processo comunicacional perpassa todas as discussões relacionadas à educação de pessoas surdas. Alguns dados impactam, visto que a língua de sinais e sua importância nas interações com pessoas surdas são entendidos como importantes, no entanto, a realidade ainda nos mostra o quão pequeno é o grupo de pessoas que usa a Libras, que interage através dela. Podemos inferir que a língua de sinais é pouco utilizada ficando quase que exclusivamente restrita à escola e aos grupos de surdas/os, apesar de ser considerada pelos respondentes de ambos os grupos, docentes e discentes, como muito importante para as interações com pessoas surdas.

Estudos apontam para a necessidade do ensino e uso da língua de sinais pelas famílias para que a criança possa se desenvolver num ambiente linguístico propício, (QUADROS, 1997, 2012; SOUZA 2000; GÓES, 2000). Quando os pais aprendem a língua de sinais e interagem com seus filhos desde pequenos, o processo educacional tem uma dimensão diferente. “É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura”. Do mesmo modo, pela linguagem e na linguagem, os conhecimentos são construídos e compartilhados. A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, não têm acesso à língua utilizada por seus pais, assim, “permanecem no meio familiar apreendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada, dada a impossibilidade de acesso à língua a qual estão sendo expostas”. (LACERDA; LODI, 2009, p.13-14). Assim, essas crianças crescem sem acesso a uma língua que lhes permita conhecer os significados “da vida” de forma plena.

Em relação aos conhecimentos sobre a surdez, percebe-se que o grupo de respondentes indica “uma pessoa que usa uma língua diferente” como a melhor forma de definição de pessoa surda. E, em segundo lugar está “alguém que aprende de forma diferente”. O grupo afirma que surdez se relaciona à “língua de sinais”. E, essa afirmativa, entre as/os docentes vem seguida de “deficiência auditiva e cultura”, em igual quantidade de respostas. Entre as/os discentes, apesar de a opção pela língua de sinais ser extremamente significativa, ela vem seguida, em menor frequência, pela deficiência auditiva e fala. Fato talvez curioso, poderia ser considerado contraditório e nos permite uma reflexão sobre as percepções sobre a surdez e os imaginários constituídos sobre surdas/os e pelas/os surdas/os. Poderíamos inferir que as respostas inicialmente, evidenciam uma marca cultural de um grupo. Alinhada a essa percepção, está a questão seguinte onde a surdez se relaciona à língua de sinais. Todavia, no grupo de docentes essa afirmativa vem seguida de “deficiência auditiva e cultura”, e no grupo de discentes, “deficiência auditiva e fala”, denotando uma dualidade, ali convivem as marcas da diferença,

as marcas culturais e as marcas da deficiência. Resultados semelhantes foram encontrados em pesquisa realizada por Lockmann; Klein; Müller (2004). “As diferentes formas de ver os surdos, concomitantes num mesmo espaço escolar, se produzem e reproduzem nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos permanentemente imbricadas em jogos de poder”. Essas percepções perpassam o campo da educação de pessoas surdas configurando “disputas pela identidade e pela diferença”. (LOCKMANN, KLEIN; MÜLLER, 2004, p.161-162). Há uma distância temporal de treze anos, pode-se dizer que os discursos sobre as pessoas surdas e a surdez, de certa forma evoluíram, entretanto permanecem presentes nos espaços educacionais e na sociedade como um todo, configurando formas de ver, narrar, ensinar, viver e conviver com tais pessoas.

Docentes e discentes afirmam que às vezes a escola discute sobre gênero e sexualidade. Em entrevistas realizadas com estes grupos, docentes relataram sobre seu despreparo para lidar com estes “assuntos” e para discentes há escassez de informações em sua língua, fato que por vezes os deixam excluídos das “coisas da vida”, dos “assuntos” que permeiam os espaços onde vivem e convivem, numa sociedade que frequentemente não os vê e não os reconhece.

As considerações tecidas até o momento nos parecem “indicar a necessidade de rever os modelos bilíngues [...] que estão sendo implementados a partir das políticas inclusivas” em nosso país. (RIBEIRO; SILVA, 2017). As práticas pedagógicas precisam contemplar a condição bilíngue das pessoas surdas. Para tanto, é preciso refletir sobre a os textos legais ... a formação docente... sobre as crenças... enfim, sobre o Imaginário Social que está presente nos diferentes contextos sociais e deixando muitas pessoas surdas sem acesso a uma construção de conhecimentos apropriados, de acordo com sua condição bilíngue.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: www.mec.gov.br
Acesso em: 14 jun. 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GÓES, Maria C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C.R. de. **SURDEZ: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina B.F.de; LODI, Ana C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. F.de.

(Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Surdez e sexualidade:** uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. (2010). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NECESIDADE_DE_EM_PODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out. 2014

LOCKMAN, Kamila; KLEIN, Madalena; MÜLLER, Márcia B.C. **Formação de professores e representação na educação de surdos.** In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DE SURDOS: MÚLTIPLAS FACES DO COTIDIANO ESCOLAR. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2004.

LOPES, Maura C. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Ana C. B. **Sexualidade e deficiências.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MÜLLER, Márcia B.C., KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila. **Educação de surdos:** percursos e significados na formação docente. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151248int.rtf Acesso em: 05 nov. 2017.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Camila B.; SILVA, Daniele N. H. Trajetórias escolares de surdos: Entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol.33 Brasília 2017. Disponível em: ww.scielo.br/scieli.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100307&Ing=em&nrm=iso Acesso em 6 de nov. 2017.

SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SOUZA, Regina M. de. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. **SURDEZ:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

THOMA, Adriana da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez II:** espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

*“O reconhecimento das pessoas surdas passa por sua língua e pela sua cultura.
De modo que, nos parece que o discurso fixo na dificuldade de comunicação
por conta das diferenças linguísticas, nos parece estar atrelado ao
não reconhecimento das pessoas surdas”.*
(MÜLLER,2017).

*No século XVI,
a noção de que a compreensão das ideias
não dependia de ouvir palavras era revolucionária”.*
(OLIVER SACKS,1998, p.29).

DISCENTES SURDAS/OS E OS DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO

Resumo

Este estudo apresenta uma pesquisa realizada com discentes surdos de uma escola bilíngue. O objetivo foi investigar o imaginário social discente em suas concepções em relação à surdez, gênero e sexualidade. A articulação teórica se deu a partir dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero que possibilitaram uma aproximação através de um viés cultural buscando relacionar a surdez às experiências visuais e culturais construídas ao longo do tempo e em diferentes espaços sociais. Foi realizado um Estudo de Caso por meio de entrevistas reflexivas com seis participantes. Os resultados indicam que as/os discentes referem a questão comunicacional como um dos principais entraves e razão das dificuldades de aprendizagem. As informações obtidas no campo de surdez e sexualidade são percebidas como escassas e enfocam questões biológicas, prevenção de doenças e gravidez indesejada, que são importantes, porém não dão conta de todo universo da sexualidade humana, podendo colocá-las/os em situação de vulnerabilidade ao risco.

Palavras-chave: Discentes surdos/as. Gênero e sexualidade. Imaginário social. Desafios na comunicação. Vulnerabilidade.

DEAF STUDENTS AND THE COMMUNICATION CHALLENGES

Abstract

This study presents a research done with deaf students from a bilingual school. The objective was to investigate the social imagery in their conceptions relates to deafness, gender and sexuality. The theoretical connection started from Deaf Studies, Cultural Studies and Gender Studies that made possible an approach through a cultural manner seeking to relate deafness to the visual and cultural experiences built through time and in different social spaces. A case study was conducted by reflective interviews with six participants. The results indicate that que students refer to the communicational issue as one of the mais barrier and reason for the learning disabilities. The information obtained on the deafness and sexuality field are noted as limited and focus on biological issues, disease prevention and unwanted pregnancy, that are important, but do not deliver to the entire human sexuality universe, what may place them in a situation of susceptibility to risks.

Key-words: Deaf students. Gender and sexuality. Social imagery. Communication challenges. Susceptibility.

Introdução

Este estudo apresenta reflexões decorrentes de uma pesquisa realizada em uma escola bilíngue para alunos surdos do sul do país. O objetivo foi investigar o imaginário social discente

em suas concepções sobre surdez, gênero e sexualidade. As elaborações aqui estabelecidas foram pautadas no conceito de teorias implícitas e suas implicações. Os estudos sobre as teorias implícitas nos possibilitam compreender como os conhecimentos implícitos e suas representações surgem do conhecimento cotidiano e passam a constituir concepções articuladas e sólidas, Rodrigo; Rodrigues; Marrero (1993). Desta forma, essas construções conceituais podem ser as geradoras do imaginário social e individual dos sujeitos.

Em pleno século XXI, vivemos num mundo globalizado. Temos excesso de informações a todo momento, entretanto nem sempre se encontra acessibilidade. Nem todas as pessoas têm acesso às informações, mesmo vivendo e convivendo em uma sociedade que se diz para todos. Entendemos que a acessibilidade às informações e ao conhecimento passam pelo reconhecimento das diferenças, e o objetivo dessa pesquisa refere-se a essas questões quando se trata de indivíduos surdo, no caso discentes de uma escola bilíngue. Salientamos que as pessoas surdas³⁵ pertencem a uma minoria linguística e cultural.

Neste artigo, procurou-se estabelecer um diálogo com autores e pesquisas existentes no campo da surdez que vêm problematizando a educação de surdos em relação ao imaginário social e representações sociais de gênero e sexualidade, Cursino, 2006; Lebedeff, 2010; Maia, 2010; Sá, 2006; Thoma, 2006, 2013. Foram referidos ainda autores/as estudiosas das áreas em questão, como: Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Castoriadis, 1982; Lopes, 2006, 2007; Louro, 2014; Quaresma Da Silva, 2007; Yunes e Szymanski, 2005. A articulação teórica deste estudo se dá a partir dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero que possibilitam uma aproximação por meio de um viés cultural entre campos temáticos a fim de potencializar as concepções dos estudos sobre a educação de pessoas surdas.

Este estudo buscou relacionar a surdez às experiências visuais e culturais construídas ao longo do tempo e em diferentes espaços sociais, entendendo a escola como um espaço de sociabilidade. Para tanto, foi fundamental conhecer o imaginário social em relação à surdez, gênero e sexualidade a partir dos discursos³⁶ de discentes que apresentam representações implícitas e que podem interferir em seu modo de ser e estar no mundo. A leitura adequada de tais aspectos pode auxiliar numa intervenção para formação de docentes para trabalhar com estes grupos. (MÜLLER; YUNES; QUARESMA DA SILVA, 2017).

³⁵ Pessoas surdas – optamos por esta nomenclatura por tratar-se de uma forma não sexista para referir as pessoas que não utilizam a audição de maneira funcional, independente da perda auditiva. Entendendo-as pertencentes a uma minoria linguística e cultural.

³⁶ Discursos, entendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”(FOUCAULT, 1997, p.56).

O texto está organizado da seguinte forma: informações iniciais sobre a compreensão de quem são as pessoas surdas e quais os aportes teóricos que sustentarão as reflexões; em segundo lugar, é apresentado o método utilizado nesta pesquisa e a seguir resultados e discussão. As reflexões decorrem das análises das entrevistas reflexivas com discentes surdos/as e, para finalizar são feitas as considerações e os arranjos teóricos e suas tessituras pertinentes nesta discussão.

De quem falamos de onde falamos...

Os registros históricos apresentam diferentes concepções em relação à surdez, às pessoas surdas e sua educação. Historicamente, diferentes formas de promover a educação de tais pessoas foram desenvolvidas. Houve época em que a língua de sinais era aceita, entretanto, com alguma proibição e de exclusão. Tais fatos influenciaram as percepções sobre estas pessoas causando impacto em sua educação. Os diferentes períodos históricos e contextos em que as pessoas surdas foram se constituindo geraram marcas e sentimentos que são construídos no interior da cultura onde as pessoas estão inseridas. (GUARINELLO, 2007).

Entendemos Imaginário Social a partir do conceito de Castoriadis (1982) que o define como o sistema de significações que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas. O Imaginário se utiliza do simbólico para manifestar-se e traduzir as crenças, os mitos e as concepções implícitas. A percepção sobre surdo/a como ser cultural é complexa pois “as representações culturais inscrevem-se em campos discursivos distintos [...]. Entender a surdez como um traço cultural não significa retirá-la do corpo, negando seu caráter natural. Tampouco significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir”. É refletir “dentro de um campo em que sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo”. (LOPES, 2007, p. 15-16).

A cultura “é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Além disso, “o que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. [...]”. “A cultura é um jogo de poder”. (SILVA, 2005, p. 134).

Portanto, cultura deve ser compreendida como produtora de significados que legitimados constroem identidades. Desta forma, a constituição das pessoas surdas se dá na relação com os seus pares, ou no interior dos grupos em que foram inseridas. A pesquisa aqui discutida concentra-se na subjetividade das pessoas surdas e oportuniza formas de voltarem-se

para si, falarem de si, narrarem-se. Como propõe Lopes, (2007, p. 23) vamos “olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente”. A surdez é “uma diferença, e onde existe qualquer tipo de diferenciação aí está presente o poder, pois tanto a identidade quanto a diferença são resultantes de um processo de produção discursiva, simbólica, que se efetiva mediante enfrentamentos de ideias e de práticas delas decorrentes”. Esta autora afirma ainda, que “toda relação simbólica está sujeita a relações de poder [...]”. (SÁ, 2006, p. 307-308).

Método

Foi elaborado um estudo de caso com desenho qualitativo. Observações naturalísticas e entrevistas reflexivas foram as estratégias de coleta de dados visando a esclarecer o imaginário discente sobre surdez, gênero e sexualidade.

A investigação foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (nº 1.634.769). Os cuidados éticos fundamentais foram tomados com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo informações da pesquisa e destinado aos pais e/ou responsáveis pelos discentes menores de idade, aos discentes maiores de idade e aos docentes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, destinado aos discentes menores e autorizados pelos pais e/ou responsáveis. Foram organizados documentos para autorização de imagem e Termo de Compromisso de Sigilo e Confiabilidade da Pesquisa, para a Intérprete de Libras que participou na tradução/interpretação dos questionários e entrevistas com participantes surdos. Após, todos os participantes esclarecidos e os documentos assinados, deu-se início à pesquisa no contexto. A seguir, serão apresentados os detalhes metodológicos desta pesquisa.

O contexto desta pesquisa foi uma Escola de Ensino Fundamental Bilíngue no sul do país. A escolha se deu por ser este o espaço de educação de surdos no município. As Escolas Bilíngues, de acordo com o Decreto nº 5626/05 são aquelas “[...] em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, ART, 22, §1º). A escola em questão atende alunos surdos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No período de coleta de dados (setembro a dezembro de 2016), estava organizada com uma turma de alunos para cada ano do ensino fundamental e havia vinte e dois professores, sendo que dois destes são surdos.

A inserção no universo da pesquisa ocorreu com a pesquisadora que, num primeiro momento, conheceu a escola, observou seu funcionamento e iniciou a pesquisa. As entrevistas

semiestruturadas na modalidade reflexiva com discentes, tiveram como critério estar cursando o 8º ou 9º ano. Esta fase é fonte de informações para o presente estudo e, mais especificamente, as entrevistas reflexivas conduzidas com 6 discentes pertencentes ao espaço escolar. As entrevistas foram conduzidas em Libras e gravadas em vídeo pois os discentes são surdos.

Utilizamos, como suporte para a análise dos dados, a *Grounded-Theory*³⁷, pois considera grandes quantidades de informações que emergem dos dados e é indicada para organizá-los. Para Strauss e Corbin (2008), trata-se de uma “teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa”. Para estes autores, “Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação”. (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 25). Para organização e análise foi utilizado o *software Atlas-Ti* como ferramenta essencial na sistematização dos dados.

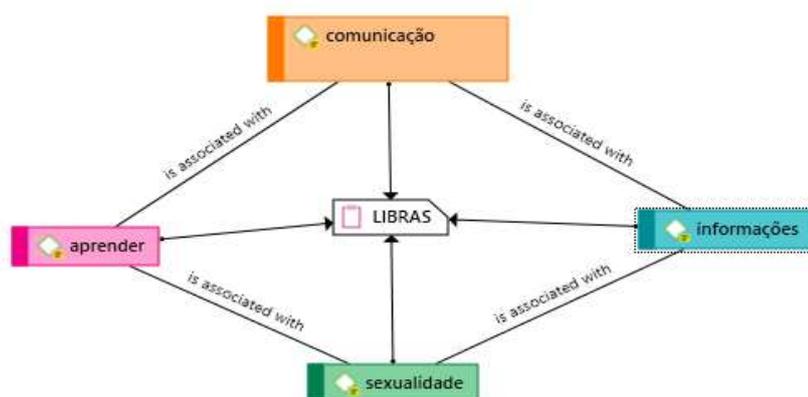
Iniciando as análises, conforme preconiza os princípios da TFD, pela codificação inicial, que pode ser realizada palavra por palavra, linha a linha ou incidente por incidente pode-se aventar as principais categorias conceituais. Passamos para a codificação focalizada, onde os códigos são mais seletivos, direcionados e conceituais. Seguimos para a codificação axial que recompõe os dados que foram fragmentados na codificação inicial, relacionando as categorias às subcategorias. Na codificação teórica, que é última etapa da codificação e o nível mais sofisticado, segue os códigos que foram selecionados na codificação focalizada. Estes códigos são integrativos e nos ajudam, a contar uma história analítica. (CHARMAZ, 2009).

Após o percurso de investigação, organização e análise, idas e vindas aos dados chega-se à elaboração da Teoria Fundamentada, que consiste, segundo Strauss e Corbin (2008), em narrar e descrever o fenômeno central do estudo. Este é o momento de “[...] integrar todas as categorias para formar a teoria fundamentada nos próprios dados”. (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 6).

A seguir, o gráfico organizado através do *software Atlas.Ti*, baseado nas análises realizadas.

Gráfico 1 – categorias.

³⁷ Assim era denominada também no Brasil (SZYMANSKI; YUNES, 2005), traduzida, atualmente chamada de Teoria Fundamentada (STRAUSS E CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009) e desta forma será referida no decorrer desta escrita.



Fonte: Organização das autoras a partir do *software Atlas.Ti*.

Pode-se observar que a primeira categoria a emergir dos dados analisados é a comunicação. Ousamos afirmar que se trata de “um ponto nevrálgico”³⁸ na interação entre as pessoas surdas e as ouvintes. Neste caso, iríamos além desta afirmação, pois tratar de assuntos como gênero e sexualidade não é tarefa fácil mesmo entre interlocutores de iguais grupos linguísticos e a entendemos como desafios na comunicação. Percebemos que o uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é a centralizadora nas discussões e implica em grandes desafios nas interações.

Resultados e Discussão

Ao iniciarmos as reflexões, gostaríamos de destacar o papel das entrevistas reflexivas com discentes. Ao utilizarmos este instrumento para coleta de informações, pensamos na possibilidade de dar visibilidade e protagonismo às pessoas em estudo. Que, ao participar das entrevistas, tiveram a oportunidade de narrar-se, falar de si, de suas dúvidas, de seus sucessos, de suas concepções em relação às temáticas em estudo, sendo, portanto, os protagonistas de suas histórias. E desta forma, do seu jeito, foram se colocando de acordo com seus conhecimentos sobre os temas abordados/investigados, em sua língua.

Pois, “Ter o próprio surdo como *o outro* significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente, capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição *ser surdo*”. Afirmam ainda que, “ sob os fundamentos de Foucault (1995), vemos o olhar-se e o narrar-se como práticas necessárias para o processo de subjetivação; são práticas que permitem ao indivíduo desenvolver a sua sujeição ao grupo que o descreve e o informa”. Neste pensar, a ruptura com o olhar ouvinte, “marcado nas histórias e narrativas surdas é uma das ações

³⁸ Grifo nosso.

para que a surdez saia do campo oposicional surdo / ouvinte para ser considerada e reafirmada no próprio campo surdo”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p.86).

Alguns autores afirmam que a linguagem é o sistema simbólico básico dos seres humanos, é nela que o simbólico é constituído e encontrado Vigotski (1993); Castoriadis (1982). Desta forma, entendemos que o imaginário social se constrói apoiado no simbolismo existente, e o simbólico é a maneira de ser sob a qual se constitui a instituição, sendo que tudo o que há no mundo social histórico está entrelaçado com o simbólico. (MÜLLER; YUNES; QUARESMA DA SILVA, 2017, p. 293).

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano, propõe, que as interações linguísticas, ocorrem inicialmente no microssistema familiar e podem ser compreendidas a partir de quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo – intitulado modelo PPCT Bronfenbrenner; Morris, (1998). Nessa assertiva, estes autores definem o **processo**, em especial os processos proximais, como responsáveis pelo desenvolvimento humano; a **pessoa** é descrita como um ser biológico e psicológico que interage em seu contexto e é produto deste processo de interação. O **contexto**, refere-se ao meio ambiente onde a pessoa está inserida e onde acontecem os processos desenvolvimentais. É subdividido em diversos ambientes que se relacionam e podem influenciar o desenvolvimento humano (micro, meso, exo e macrossistema). O microssistema é o ambiente mais imediato, por exemplo, a família e a escola. Nesse contexto face a face apresenta-se a linguagem que dá significado às coisas do mundo. Nas interações microssistêmicas com os pais/cuidadores primários podem ser criadas diferentes formas de linguagem, entre elas, o brincar. Pois, “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento”. Ao referirmos à aquisição de língua, não estamos falando somente no processo de comunicação, mas também sobre o desenvolvimento cognitivo. A aquisição de um sistema simbólico, como uma língua, permite “o ser humano descobrir novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo”. (FERNANDES; CORREIA, 2012, p.216). O mesossistema, refere-se às inter-relações entre os contextos, por exemplo, a família e a escola. O exossistema, composto por ambientes que não envolvem diretamente a pessoa como participante pode, todavia, afetá-la. E o macrossistema se diferencia do exossistema por não se referir simplesmente a contextos, mas ao sistema que engloba todos os outros já citados e ser representado por valores, crenças e hábitos veiculadas ao nível dos subsistemas. E, por último, o **tempo** refere-se a eventos que constituem a história de uma pessoa, permitindo identificar estabilidade ou instabilidade nos ambientes³⁹.

³⁹ Grifos nossos.

A experiência da primeira autora desse trabalho como profissional da educação de surdas/os, mostrou que, quando a família interage positivamente oportunizando condições para um ambiente linguístico adequado, permite que o desenvolvimento da criança surda seja mais efetivo em suas diferentes dimensões. Além disso, tais formas de comunicação promovem interações mais positivas nos diversos ambientes. Levando-se em conta que a linguagem é um instrumento de interação social e que um mesossistema família-escola se constitui inicialmente por uma linguagem utilizada no microsistema familiar por seus integrantes, pode-se conjecturar que será ampliada gradualmente pelos sinais convencionais da Língua de Sinais com maior eficiência e significância. Ressaltamos que “dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação”, o domínio de uma língua permite a captação de signos, a produção de novos signos e a combinação entre eles dando-lhes novo sentido “não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo”. (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 216). Portanto, é necessário oportunizar um ambiente linguístico adequado às pessoas surdas, permitindo desenvolver seu potencial. Vigotsky, em seus estudos, ressalta a importância da linguagem e da cultura no desenvolvimento humano.

Tendo em mente o conceito de Imaginário social de Castoriadis (1982) e sabendo que a pauta desta investigação é traduzir e conhecer o Imaginário social discente em relação a gênero e sexualidade e à própria surdez, apoiamo-nos nas dimensões de instituído e instituinte. Estas possibilitam a compreensão e a análise das questões evidenciadas pela pesquisa na qual sobressaem as construções imaginárias com suas possibilidades de ressignificação.

A análise dos discursos discentes evidencia demandas importantes que nos provocaram a refletir mais intensamente. Destacamos especialmente a dificuldade de comunicação informada pelo grupo, como principal motivo de desconhecimento em relação às temáticas pesquisadas. Assim, neste texto, serão intensificadas as reflexões a partir de: Os desafios da Comunicação e as dificuldades nas interações; (In) acessibilidade às informações e à aprendizagem sobre gênero e sexualidade; Compreendendo a sexualidade – Quais teorias implícitas permeiam o grupo?

A seguir, apresentaremos as análises das entrevistas reflexivas realizadas com discentes surdas/os.

Figura 1 – palavras que mais ocorreram.

Lembrando que a língua é um sistema social, não individual e, como tal, se dá culturalmente numa construção coletiva. Desta forma, há necessidade de interlocução com o/os grupo/os, entre as pessoas. Como já mencionado, ao iniciar este estudo, entendemos as pessoas surdas em sua diferença. “Diferente porque se comunica e se relaciona com o mundo de forma diferente do Ouvinte. É outra cultura, outra forma de ver e compreender o contexto ao seu redor”. Tais pessoas demonstram sua capacidade de interagir com outra cultura que não é visual como a sua, isso “exige criatividade adquirida ao longo de todo um processo de adaptação a uma sociedade que cultiva uma cultura diferente da sua e que não colabora o suficiente para apoiar o exercício dessa competência”. (FRANCO, 2014, p. 61).

As falas a seguir, mostram o conhecimento em relação aos aspectos linguísticos e à acessibilidade que devem ser reconhecidos, como é o caso da presença de intérprete. Todavia, apresentam também a aceitação da realidade. Entendendo-a? Ou sujeitando-se aos percalços de um mundo que ainda nos os reconhece?

- Eu conheço ouvintes, comunicação pouco. Eu ensino, gostam de sinais, eu ensino. Também família, ensino. Também no trabalho tem surdo, tem intérprete pode ajudar, tem comunicação, aceito. Se não tem intérprete, eu chamo. Não tem? Sem problema, então eu escrevo. É difícil a comunicação, mas tem que entender.
- Já ensinei o pai e a mãe, mas não adianta é difícil porque eles não têm tempo, trabalham.

As transcrições acima denotam certo conformismo nas posições das/os entrevistadas/os frente aos desafios da comunicabilidade. Conformidade nesse caso, não sugere simplesmente acomodação, mas sim, uma adaptação compreensiva de sua situação de “diferença”⁴². As falas denotam generosidade e empatia. Não se percebe revolta, mas sim, ressaltamos as emoções positivas exaladas pelos relatos.

Destacamos que o imaginário social e crenças de que a comunicação se restringe a uma forma única de linguagem, distorce a percepção de outros meios de expressão e, esse pode ser o caso que compõe as maiores dificuldades nas interações das pessoas surdas com ouvintes, mesmo que sejam esses seus familiares.

De acordo com Perlin (2004, p. 80), “Chega-se o momento em que a cultura surda tem de ser negociada, em vez de negada, uma vez que se trata de um tema extremamente importante. Ela não está aí para uma subversão, mas como uma estratégia dos surdos para a sobrevivência”. A exclusão e estereótipos permanecem nas narrativas e as questões históricas persistem ainda. Para o ouvinte é importante “transformar essa noção que há uma única cultura e aventurar-se

⁴² Grifo nosso.

pelo espaço do que significa viver no diferente, noutra cultura, do que significa a existência de uma fronteira de diferença cultural e o ser portador de outras linguagens, de outras culturas”.

A comunicação transcende, não há uma forma única para interagir, diferentes formas de comunicação estão à disposição das pessoas. É essencial saber usá-las reconhecendo as necessidades e a cultura dos grupos em questão. No caso das pessoas surdas, isto pode ser interpretado como um aspecto de empoderamento e sabedoria. Este é um dos desafios, restam muitos outros a serem discutidos e que se apresentaram nas falas das/os participantes desse estudo.

A (in)acessibilidade às informações e à aprendizagem sobre gênero e sexualidade

Refletindo sobre as questões já abordadas anteriormente, sobre a comunicação visual, sobre a cultura, sobre a língua de sinais, sobre as dificuldades comunicacionais. Onde as pessoas surdas, participantes desta pesquisa, acessam informações sobre a sexualidade? Importante frisar que, “falar de sexualidade não é tarefa fácil, principalmente por se tratar de um assunto impregnado tanto por simbologias (muitas vezes inconscientes), quanto por valores culturais (conscientes ou não)”. (LEBEDEFF, 2010).

Abordar a sexualidade, parece ser algo à parte, reservada somente para momentos especiais e, quando possível, adiada. A conversa com a filha, sob responsabilidade da mãe, para falar sobre as coisas de mulher e, o pai, com o filho, sobre as coisas de homem. Esta conversa costumava acontecer com a menina, ao menstruar e antes do casamento. E com o menino, geralmente na entrada da adolescência.

De acordo com discentes participantes da pesquisa, eles esclarecem suas dúvidas na família, na escola e na comunidade dos surdos.

- Só pergunto família, só família importante. Menino tem que confiar senão ficam te provocando. Na escola também pergunto.
- Eu pergunto muito para os professores, todos.
- Aqui na escola, sim. [...] conheço amigos, professores, mas todo mundo legal.
- Eu converso na comunidade para surdos. Tenho contato lá. Eu entendo o amigo que fala, às vezes outro amigo não sabe falar, eu ajudo .
- Minha família é ouvinte, todos ouvintes. E aqui na escola ensinam também, é bom.

Mesmo afirmando que esclarecem dúvidas em diferentes contextos, família, escola e comunidade surda, relatam sobre a quantidade de informações que é mínima e, apontam a dificuldade comunicacional como fator que os impede de conhecer mais sobre a temática. Discentes participantes afirmam que não é difícil aprender sobre sexualidade, se a língua de

sinais estiver presente nas interações, é possível construir conhecimentos, é possível aprender. Certamente alguns terão maior facilidade que outros de acordo com suas possibilidades, como ocorre em mundos ouvintes da mesma forma. Na fala das/os discentes, “- Aprender não é difícil, é fácil; - Aprende com sinais sim, comunicação sinais, aprendo; - Alguns mais fácil, outros mais difícil”.

Por que a interação é tão difícil? Porque discentes percebem que recebem poucas informações? Poderíamos pensar que tal dificuldade pode não se tratar simplesmente de comunicação entre diferentes grupos linguísticos, mas, também, de dificuldade por tratar das complexidades que os assuntos como gênero e sexualidade, que trazem consigo os mitos, os tabus, as crenças, as inseguranças, a vergonha, mesmo entre interlocutores de iguais grupos linguísticos.

Ressaltamos que a “ sexualidade deve ser abordada na multiplicidade das suas dimensões: biológica, social, psicológica e histórica”. Não pode ser reduzida somente a dimensão biológica. Em relação às pessoas surdas, “agrava-se a situação do não conhecimento e desinformação, especialmente devido a questões comunicacionais que por vezes impedem as interações, bem como o receio que algumas pessoas apresentam, de conhecer os sujeitos e suas diferenças”. As barreiras comunicacionais estão entre os motivos de a sexualidade não ser tratada em suas dimensões na escola. Além deste, há a falta de conhecimento prévio por parte das/os discentes (pouco abordado nas famílias) e docentes que não se consideram aptos para tal. (MÜLLER; YUNES; QUARESMA DA SILVA, 2017, p. 299-300).

Compreendendo a sexualidade: as teorias implícitas que permeiam as falas do grupo

Ao longo da história os corpos foram instrumentos, foram adestrados, foram manipulados, foram disciplinados pelo poder (governo, Igreja, escola, mídia). Foucault (1987) propõe a observação do poder em muitas direções. “Para ele, o poder deveria ser concebido mais como uma “estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se “apropria” ”. Foucault se preocupa mais com os efeitos de poder. “Deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações”. Além disso, é preciso notar que, “na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência”. (LOURO, 2014, p. 42-43).

Tradicionalmente a sexualidade tem sido tratada como se não fosse uma parte integrante do nosso ser, mas sim como se estivesse relegada apenas a uma função ou aparelho biológico. (LEBEDEFF, 2010). Muitas vezes, na escola, a sexualidade não é trabalhada, ou é abordada como uma questão biológica. A sexualidade humana deve

[...] compreender a pessoa como ser integral, em todas as suas dimensões: psicológica, afetiva, social, cultural, ética, religiosa, higiênico-sanitária e somática. Esta última encerrando a genitalidade reprodutora, erótica e relacional. Assim, a sexualidade não pode ser reduzida a uma dimensão, pois ela engloba uma série de aspectos muito superior à resposta biológica. (FELTRINI, 2006, p.8).

O acesso às informações culturais torna-se mais restrito devido à necessidade da Língua de Sinais, que poucas pessoas conhecem. Lebedeff (2010) apresenta em seu texto o resultado de três pesquisas que foram realizadas sobre sexualidade de pessoas surdas: Lebedeff (1993); Moukarzel (2003); Cursino et al. (2006). Demonstrou que, apesar das diferenças, temporal e geográfica, os trabalhos apresentam semelhanças. “Uma das questões que chama a atenção dos pesquisadores é o fato de que a sexualidade, para a maioria dos surdos participantes das pesquisas, está restrita a uma concepção biologizante”, reduzindo a sexualidade a relação sexual, à prevenção de doenças e a métodos contraceptivos. Este é um dos resultados apontados na presente pesquisa, como se observa a seguir:

- Precisa estudar, se formar, casar e ter filhos.
- Minha namorada, ouvinte, então conseguimos nos comunicar. Tem uma troca, ela oraliza, eu ensino sinais. Mas grávida não. Não pode namorar, tem que usar camisinha sempre, cuidar vida. Se no futuro trabalhar, estudar. Depois faculdade, formatura, pode ter filho.
- Difícil namorar, fazer sexo, preocupada fazer sexo, grávida. Difícil a comunicação. A família é difícil, ficam bravos. Em casa não pode, [...], fazer sexo não.

Se considerarmos a data da primeira pesquisa e desta, temos um intervalo de 24 anos e a constatação de que o discurso se mantém, ou seja, permanece fixo a uma concepção normativa, programada e biológica. Gostaríamos de ressaltar que, de forma alguma descartamos a responsabilidade em gerar uma vida, em cuidar da vida, em preservar-se. Entretanto, destacamos que sexualidade não se resume somente aos discursos biológicos e contraceptivos, que por vezes, estes não estão adequados às necessidades atuais, nem acessíveis às pessoas.

Atualmente temos um índice elevado de abusos sexuais na infância e, na adolescência, altos índices de gravidez, além disso, segundo pesquisas recentes temos uma epidemia de sífilis e altos índices de aids. De acordo com a Sociedade Brasileira de Análises Clínicas (2017),

O aumento dos casos da doença preocupa especialistas. No Brasil, especialmente nos grandes centros urbanos, a infecção dá sinais de avanço rápido e já preocupava as autoridades desde 2000. Dados do Ministério da Saúde revelam que os números de casos notificados de sífilis adquirida, a que se pega através da relação sexual sem camisinha, passaram de 1.249 em 2010 para 65.878 em 2015 – ou seja, um aumento de mais de 5.000% em apenas cinco anos. Mas esse retorno não é exclusivo no Brasil: a Organização Mundial de Saúde – OMS estima que, a cada ano, quase seis milhões de pessoas são infectadas pela sífilis. Por não ter vivido tanto a epidemia de sífilis nas décadas anteriores, a população mais jovem pode estar se descuidando dos métodos de prevenção – o que é temeroso, pois a única forma de prevenir a sífilis é através do sexo seguro. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE ANÁLISES CLÍNICAS)⁴³.

Diante destas informações, reiteramos as percepções, as teorias implícitas e o imaginário social construído no grupo pesquisado. Em função do desconhecimento ou do pouco conhecimento das diferentes formas de comunicação, da língua de sinais entre os interlocutores, da forma como é abordada a sexualidade na escola, na família e das raras informações que percebem, as pessoas surdas ficam excluídas de tais conhecimentos. Salientamos que o não acesso à informação pode colocar as pessoas surdas numa situação de vulnerabilidade ao risco. Gostaríamos de salientar que vulnerabilidade e risco possuem conceitos distintos. Risco é associado a grupos e populações, enquanto vulnerabilidade, ao indivíduo e sua predisposição a respostas negativas. A vulnerabilidade somente opera quando há risco, portanto, se não houver risco, a “vulnerabilidade não tem efeito”. A vulnerabilidade se refere a predisposições genéticas, baixa auto-estima, traços de personalidade, depressão e também às condições externas como, “práticas educativas familiares ineficazes podem deixar crianças mais vulneráveis”. (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Ao apresentarmos resultados de pesquisas anteriores, questionamos os motivos dos discursos permanecerem os mesmos. Ao mesmo tempo, discentes afirmam que não é difícil aprender sobre sexualidade, se a língua de sinais estiver presente. Isso acontece? Por que não acontece?

Percebemos, nos diferentes espaços educacionais, discursos sobre necessidade de mudança, reiteradamente. Fala-se muito na dificuldade de comunicação com as pessoas surdas, nas restritas interações de discentes com suas famílias, no pouco conhecimento da língua de sinais pelas famílias. Fala-se em mudanças, mas quais mudanças? Mudanças como metástases ou mudanças como metamorfoses? Esclarecemos as diferenças dessa reflexão conceitual de Skliar (2006). Tradicionalmente se acredita que uma mudança educativa deve iniciar a partir de textos legais, propostas pedagógicas, formação de docentes. “Quando se trata de mudar porque o texto ou a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é,

⁴³ Sociedade Brasileira de Análises Clínicas. Disponível em: <http://www.sbac.org.br/noticias/sifilis-volta-a-ser-uma-epidemia-no-brasil/> Acesso em: 6 de nov de 2017.

estamos entrando na lógica da ficção textualizada e/ou legalista”. Trata-se de uma metástase. Precisamos falar daquelas mudanças “que se referem à metamorfose de nossas identidades e de nossos olhares em relação ao normal e ao anormal, à mesmice e à alteridade”. (SKLIAR, 2006, p. 26).

De acordo com Rampelotto (2006, p.112) “ quando se trabalha a questão das identidades e das representações se diz que é possível fazer metamorfose. É possível se ter uma experiência como metamorfose”. Dizendo de outra forma, assim é possível obter-se transformações. Uma relação de alteridade pressupõe o reconhecimento do outro e, é na presença do outro que a identidade e a diferença são produzidas. A construção da alteridade é progressiva, vai alternando o lugar do desejo e do medo e, nessa “multiplicidade criadora e imaginária apresenta a emergência do novo. (MÜLLER, 2005).

Considerações finais

Neste estudo, procuramos estabelecer reflexões a partir de três eixos norteadores construídos a partir das categorias que emergiram das análises dos dados, são eles: Os desafios da Comunicação e as dificuldades nas interações; (In) acessibilidade às informações e à aprendizagem sobre gênero e sexualidade; Compreendendo a sexualidade – Quais teorias implícitas permeiam o grupo?

Estudar o imaginário social possibilita constatar o que está instituído na sociedade, nas instituições e nos percursos de vida das pessoas. Desta forma, conhecer o imaginário discente instituído nos permite conhecer suas teorias implícitas, mitos, crenças, expectativas, medos e desejos numa dimensão instituinte. Permite imaginar outras formas a partir das existentes e estabelecidas na realidade. Imaginar construções sociais diferentes, seria ir além de um discurso instituído, pressupondo a autonomia. (MÜLLER, 2005).

A autonomia, não é a eliminação do discurso do outro, é a elaboração deste discurso. Assim é apresentada a proposta de criação histórica. A capacidade imaginária, oportuniza propor fatos novos, novos comportamentos. A possibilidade de imaginar mudanças, pressupõe um processo de construção imaginária. Para que isto ocorra, há necessidade de ultrapassar um discurso instituído. Este processo pressupõe autonomia que dará condições de ir além do que é, do que está presente nos discursos. “Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente histórica – ou seja, auto-alteração”. (CASTORIADIS,1982. p. 416).

Nesse trabalho de pesquisa, as entrevistas reflexivas realizadas com discentes surdas/os oportunizaram conhecer as suas percepções e concepções acerca de surdez, gênero e

sexualidade. Discentes entrevistadas/os referem a questão comunicacional como um dos principais motivos para a sua dificuldade de obter informações, visto que, quem os informa, muitas vezes não tem um repertório linguístico suficiente para comunicar-se em Libras e isso passa a ser um entrave para que relações significativas de desenvolvimento e aprendizagem se constituam. Os resultados demonstraram que as crenças acerca de gênero e sexualidade denotam sentimentos de medos e insegurança em relação às temáticas. Demonstram ter conhecimento de um discurso programado e rígido que opera seu cotidiano. A expressão da dimensão instituída do imaginário revelado a partir dos relatos discentes.

Percebe-se que as informações são poucas e referem-se especialmente a questões biológicas, prevenção de doenças e gravidez indesejada. Referências sobre outras dimensões da sexualidade, além dos aspectos biológicos, envolvendo sentimentos, relações afetivas próprias dos seres humanos, apresentam ainda menor conhecimento. Percebe-se ainda, que as principais fontes de informações são: família, amigos e pessoas da escola.

Acreditamos na necessidade de mudança, uma mudança efetiva. Não apenas nos textos legais, nas formas de nomear os outros diferentes, mas na forma de olhar as pessoas, e as diferentes formas de expressão e comunicação. Não uma mudança como metástase, mas uma mudança como metamorfose, como defende Skliar (2006). Neste caso, acreditamos que diferentes formas de olhar as pessoas surdas e a necessidade do uso da língua de sinais nas interações, poderiam concretizar estas mudanças. Dito de outra forma, para que haja uma mudança efetiva, a necessidade de reconhecimento das pessoas surdas passa por sua língua e pela sua cultura. Portanto, o discurso cristalizado na dificuldade de comunicação devido as diferenças linguísticas, nos parece estar atrelado ao não reconhecimento das pessoas surdas.

Percebemos a dimensão instituinte do imaginário discentes, quando ao refletir sobre suas entrevistas iniciais afirmam que é fácil aprender desde que a comunicação se estabeleça. Recomendamos a organização de políticas públicas que deem conta das especificidades das pessoas surdas, assim como, da acessibilidade necessária para seu amplo convívio na sociedade. Bem como, propostas de intervenções psicoeducacionais desenvolvidas para que as famílias, os profissionais da educação e a comunidade em geral sintam-se mais seguros para lidar com as vicissitudes dos temas de surdez, gênero e sexualidade. Interações de maior sensibilidade entre ouvintes e surdas/os podem ser promotoras de bem-estar subjetivo e coletivo e melhor qualidade de vida para todos e todas. E, para refletir, finalizamos com Quaresma da Silva (2007, p. 121) quando afirma: “Quem sabe devemos nos perguntar sobre as efetivas condições de muitos/as docentes para desenvolverem com seus alunos e suas alunas um verdadeiro espaço de fala sobre os sentimentos, as angústias e questões pessoais em torno da sexualidade humana”.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: www.mec.gov.br
Acesso em: 14 de junho de 2015.

BRONFENBRENNER, Uri. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1979.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. tradução: André Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prática para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CURSINO, Helen M.; RODRIGUES, Olga M. P. R.; MAIA, Ana C. B.; PALAMIN, Maria E. G. **Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva**. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2006, vol.12, n.1, pp.29-48. ISSN 1413-6538. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000100004&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 28 de out. de 2014.

FELTRINI, Gisele Morisson. **Educação sexual para surdos**. **Arqueiro**. V. 13. Rio de Janeiro: INES, 2006.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio M. de C. **Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem**. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulália (Orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FOUCAULT, Michal. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FRANCO, Telma. **Bullying contra surdos: a manifestação silenciosa da resiliência**. Curitiba: Appris, 2014.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Surdez e sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO SOBRE A NECESSIDADE DE EMPODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out. 2014

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, nº Especial, p. 81-100, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

LOPES, Maura C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Ana C. B.; RIBEIRO, Paulo R. M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências**. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200002 . Acesso em: 27 set.2017

MULLER, Márcia B. C. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: um percurso de significados e ressignificações**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MÜLLER, Márcia B.C.; YUNES, Maria Angela M.; QUARESMA DA SILVA, Denise R. As Construções Imaginárias Na Educação De Surdos: Gênero e sexualidade em questão. In: YAGASHI, Solange F. R.; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias B. de; SANTOS, Annie R. dos. **Psicologia e Educação: interfaces com as Representações Sociais**. Curitiba: CRV, 2017.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. A sexualidade e a educação sexual nas escolas através dos tempos. In.: VALDUGA, Denise A. F.; MENEZES, Mireila de S. (Orgs.). **Formação de Professores: a articulação entre os diferentes saberes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

RAMPELOTTO, Elisane M. A Formação como mudança. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). **A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

RODRIGO, María J.; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.

SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, Davi. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Sociedade Brasileira de Análises Clínicas. Disponível em: <http://www.sbac.org.br/noticias/sifilis-volta-a-ser-uma-epidemia-no-brasil/> Acesso em: 06 jul. 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERLIN, Gládis. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. **A Invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THOMA, Adriana da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VYGOTSKI, Lev V. **Obras Escojidas, V. Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor Dis. S.A., 1997

YUNES, Maria Angela M.; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva & Grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** - 2005, Vol. 39, Num. 3, p. 1-8. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990426> Acesso em: 27 maio 2015

YUNES, Maria Angela M.; SZYMANSKI, Heloisa. (2001) **Resiliência**: noção, conceitos afins e considerações críticas. 2001. Disponível em: http://www.psiquiatriageral.com.br/psicossomatica/resiliencia_nocoos_conceitos.htm. Acesso em: 29 set. 2017.

“Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”. (SILVA,2000, p.73).

“ ELA É DIFERENTE, MAS A GENTE RESPEITA”:
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA PARA ALUNOS SURDOS⁴⁴

Resumo

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Foram realizadas observações e entrevistas reflexivas em uma escola para alunos surdos no sul do Brasil, para conhecer o imaginário social docente em relação à surdez, gênero e sexualidade e o impacto deste nas práticas pedagógicas. Para tanto, foram utilizadas entrevistas reflexivas com 07 docentes, com idades de 32 a 54 anos e de 01 a 16 anos de experiência em docência com alunos surdos. Para a análise dos dados, utilizou-se como suporte os princípios da Grounded-Theory. Os resultados evidenciam uma categoria frequente com referência à "necessidade de respeito" à questão da diversidade. Ao mesmo tempo, foi manifesto o sentimento de despreparo para lidar com situações julgadas complexas e encaminhadas a outras pessoas. Portanto, revelam as dificuldades em lidar com os temas explorados com a "desculpa" de respeitar para ocultar suas inseguranças e despreparo para lidar com condições relativas a gênero e sexualidade. Há indícios de que nesta instituição escolar há um silenciamento em relação aos temas sexualidade, gênero e diversidade. A consequente "surdez", que silencia assuntos afins, parece estar relacionada ao imaginário social que se constrói a partir de ideias de que o surdo tem limitações para aprender "coisas da vida", além das reconhecidas dificuldades nas questões linguísticas.

Palavras-chave: Surdez, gênero e sexualidade. Formação docente. Imaginário social.

“SHE IS DIFFERENT, BUT WE RESPECT”:
GENDER AND SEXUALITY IN THE SCHOOL FOR DEAF STUDENTS

Abstract

This study is about a qualitative and descriptive research, developed through a case of study. Observations and reflective interviews were held in a school for the deaf in the South of Brazil, with the aim of knowing the teachers social imagery related to deafness, gender and sexuality and its impact on pedagogical practices. For this purpose, interviews were carried out in a reflective mode with seven teachers aged between 32 - 54 years and they have 1 - 16 years of experience on teaching deaf students. The principles of the Grounded-Theory were used as support for the data analysis. The analysis emphasized one category that stands out being the continuous mention of “need of respect” to the diversity matter. At the same time, they claim being unprepared to address many issues and refer that they delegate to others the responsibility

⁴⁴ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no 13º Congresso Mundo de Mulheres e 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero - transformações, conexões, deslocamentos. E o artigo intitulado: Gênero e sexualidade: temas silenciados na escola para alunos surdos?, foi publicado nos Anais do evento. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1517919970_ARQUIVO_GENEROESEXUALIDADEMASSILENCIADOSNAESCOLAPARAALUNOSSURDOS.pdf

in certain circumstances considered complicated. Therefore, they reveal the difficulties of dealing with these matters and seem to back on the “excuse” of respect to mask their insecurities and unpreparedness to deal with situations related to gender and sexuality. There are indications that in the investigated school the issue related to sexuality, gender and diversity is being silenced. The consequent “deafness” which silences those subjects seems to be linked to the social imagery that is constructed from the thought that the deaf has limitations to learn “things of life”, as well as the difficulties with language issues.

Keywords: Deafness, gender and sexuality. Teacher education. Social imagery.

Introdução

Este estudo apresenta reflexões a partir de uma pesquisa realizada em uma escola bilíngue para alunos surdos no sul do país. O objetivo geral é investigar o imaginário social docente e suas concepções em relação à surdez, gênero e sexualidade e o possível reflexo nas práticas pedagógicas. Através deste estudo acreditamos na possibilidade de, ao considerar o imaginário docente, conhecer as teorias implícitas adjacentes e refletir sobre práticas pedagógicas existentes e temáticas silenciadas e/ou delegadas na educação de surdos.

Os registros históricos referentes aos surdos, apresentam diferentes entendimentos sobre a surdez, os sujeitos surdos e sua educação, desde a antiguidade onde havia o sacrifício de pessoas surdas em função de um padrão de normalidade, até a compreensão de que havia possibilidade de serem educadas. Assim, historicamente, diferentes formas de promover a educação de surdos foram desenvolvidas, houve época em que a língua de sinais era a língua de instrução para os surdos, havia inclusive, escolas bilíngues. Entretanto, em 1880 houve um congresso, um marco na Educação de Surdos, conhecido como Congresso de Milão, onde o método oral foi considerado superior ao dos sinais e adotado na educação de surdos. Tal fato influenciou os entendimentos das pessoas envolvidas, causando impacto na educação dos surdos.

Assim, de 1880 até 1970, *oralismo*⁴⁵, dominou a educação de surdos no mundo todo. As práticas adotadas “descaracterizaram o surdo, subordinando sua educação à conquista da expressão oral”. Nesta filosofia educacional, o objetivo era a fala, buscando a correção da anormalidade na tentativa de evitar que as diferenças se revelassem. Nos anos 60, principalmente nos Estados Unidos, iniciou-se um movimento com as minorias étnicas ampliando-se a outros grupos incluindo os surdos, reivindicando “o direito a uma cultura própria, a ser diferente e denunciavam a discriminação a que eram submetidas”. Devido aos resultados insatisfatórios decorrentes do oralismo, assim como, pesquisas realizadas com pais

⁴⁵ Grifo nosso.

surdos e filhos surdos, nos anos 70, estudiosos propuseram a inserção de sinais na educação dos surdos. Dando início a uma nova filosofia, a *comunicação total*⁴⁶, com uma forma mais flexível de comunicação, “propõe o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias”. Mesmo utilizando a língua de sinais e diferentes formas de comunicação, o objetivo continuava sendo a fala e a integração dos surdos na sociedade ouvinte. Também não houve avanços significativos nos resultados acadêmicos e havia questionamentos em relação ao uso simultâneo de fala e sinais. (GUARINELLO, 2007, p.28-31).

Novo movimento foi organizado no final da década de 70. Havia reivindicação da língua e da cultura das minorias linguísticas. O direito de usar a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2), era a reivindicação das pessoas surdas. Uma nova filosofia educacional surgiu, caracterizada pelo uso das línguas em momentos diferentes, o *bilinguismo*⁴⁷, que pressupõe o biculturalismo e enfrentou algumas dificuldades devido aos entendimentos construídos ao longo da história em relação aos modos de narrar a surdez e as pessoas surdas.

Grande número de estudos, envolvendo a educação de surdos e suas especificidades são frequentemente realizados, sobretudo envolvendo as questões linguísticas, o ensino, o bilinguismo, a surdez como diferença. No entanto, percebemos poucos olhares para a formação de profissionais docentes para esta população, especialmente no que tange às suas singularidades, suas crenças, seu imaginário construído ao longo da história. Quais teorias implícitas⁴⁸ têm em relação à surdez, a gênero e sexualidade? Como se percebem diante de tais temáticas? Como percebem as/os discentes surdas/os?

Questões envolvendo a diferença ocupam um vasto espaço em nossa sociedade. Diferença, diversidade, respeito, reconhecimento, sujeitos diferentes, deficientes, enfim, inúmeros enunciados e diferentes formas de narrar os sujeitos denotam as subjetividades envolvidas especialmente no campo educacional, foco desta pesquisa. Assim, nos sentimos convocadas a refletir sobre tais questões, especialmente sobre a categoria “respeito” tão evidenciada nas análises das entrevistas reflexivas realizadas com docentes.

⁴⁶ Grifo nosso.

⁴⁷ Grifo nosso.

⁴⁸ RODRIGO; RODRIGUES; MARRERO, (1993) - Os estudos sobre as teorias implícitas nos possibilitam compreender como os conhecimentos implícitos e suas representações surgem do conhecimento cotidiano e constituem concepções implícitas articuladas e desta entender forma, as construções que geram o imaginário social e individual dos sujeitos.

O presente estudo relaciona a surdez às experiências culturais construídas ao longo do tempo e em diferentes espaços sociais, entendendo a escola como um espaço de sociabilidade. Procura conhecer o imaginário social em relação à surdez, gênero e sexualidade a partir dos discursos de docentes que trazem representações implícitas e podem interferir em sua práxis.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Foram realizadas observações e entrevistas reflexivas para conhecer o imaginário docente e o impacto deste nas práticas pedagógicas.

O contexto da pesquisa foi uma Escola Bilíngue para surdos. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (nº 1.634.769). Os cuidados éticos fundamentais foram tomados com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo informações da pesquisa e destinado aos pais e/ou responsáveis pelos discentes menores de idade, aos discentes maiores de idade e aos docentes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, destinado aos discentes menores e autorizados pelos pais e/ou responsáveis. Foram organizados documentos para autorização de imagem e Termo de Compromisso de Sigilo e Confiabilidade da Pesquisa, para a Intérprete de Libras que participou na tradução/interpretação na pesquisa e diálogos com participantes surdas/os. Após, todos os participantes esclarecidos e os documentos assinados, deu-se início à pesquisa no contexto.

A escolha da escola se deu por ser este o espaço de educação de surdos no município. As Escolas Bilíngues, de acordo com o Decreto nº 5626/05 são aquelas “[...] em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, ART, 22, §1º). A escola em questão atende alunos surdos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No período de coleta de dados (setembro a dezembro de 2016), estava organizada com uma turma de alunos para cada ano do ensino fundamental e, possuía vinte e dois professores, sendo que dois destes são surdos.

A inserção no universo da pesquisa ocorreu com a pesquisadora, que num primeiro momento conheceu a escola e observou seu funcionamento. Na continuidade, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas na modalidade reflexiva. Os critérios de inclusão para esta fase da pesquisa foram: assinar o aceite do termo de consentimento livre e esclarecido e ser docente do 8º e 9º ano na escola e, entre os discentes, assinar o termo e estar cursando o 8º ou 9º ano. Esta fase, envolvendo docentes, é fonte de informações para o presente estudo. As entrevistas reflexivas foram conduzidas com 7 docentes pertencentes ao espaço escolar, sendo que um dos

docentes deste grupo é surdo. As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo no caso do docente surdo. Como critérios de exclusão, considerou-se a ausência da anuência do aceite ou estar lecionando/estudando em outras séries.

Utilizamos, como suporte para a análise dos dados, os princípios da *Grounded-Theory*⁴⁹, pois esta considera grandes quantidades de informações que emergem dos dados e é indicada para organizá-los. Para Strauss e Corbin (2008), trata-se de produzir uma “teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa”. Para estes autores, “Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação”. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). Ressaltamos a utilização do *software Atlas.Ti* como ferramenta que contribui na organização dos dados.

Procuramos estabelecer um diálogo com autores e pesquisas existentes no campo da surdez que vêm problematizando a educação de surdos em relação ao imaginário social, a representações sociais e à docência. A articulação teórica deste estudo se dá a partir dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero pois possibilitam uma aproximação através de um viés cultural entre estes campos temáticos potencializando estudos sobre a formação docente para a educação dos surdos.

Análise dos resultados e Discussão

Investigações que tratam do Imaginário Docente não são recentes, diversos pesquisadores se interessam e problematizam tais questões a partir de diferentes perspectivas (Müller 2005; Oliveira 2006; Thoma 2013). Entretanto, o que propomos neste artigo, e que pauta esta investigação é conhecer o Imaginário social de docentes acerca da surdez, gênero e sexualidade que vem sendo construído e quais os efeitos deste na educação de surdos. As nossas discussões em relação ao Imaginário social, se aproximam de Castoriadis (1982) que o considera como “um sistema de significações” que toda a sociedade possui e as suas dimensões simbólicas, trata-se de construções subjetivas. Portanto, o imaginário se utiliza do simbólico para manifestar-se e traduzir as crenças, os mitos e as concepções implícitas.

A análise dos resultados revela que as/os participantes têm idades de 32 a 54 anos e experiências em docência com discentes surdas/os, que variam de 1 a 16 anos, todos possuem

⁴⁹ Assim era denominada também no Brasil (YUNES; SZYMANSKI, 2005), traduzida, atualmente chamada de Teoria Fundamentada (STRAUSS e CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009) e desta forma será referida no decorrer desta escrita.

curso superior, alguns com especialização, mestrado e doutorado. Ao iniciarmos a análise qualitativa dos dados que emergiam das entrevistas, uma das categorias emergentes assinala a frequente referência à "necessidade de respeito" à questão da diversidade, expressa pelos docentes da seguinte maneira: "ela/e é diferente, mas a gente respeita" esta é uma expressão que resume a categoria. Ao mesmo tempo, alegam o despreparo para abordar questões referentes a gênero e à sexualidade, afirmando que delegam a outras pessoas a responsabilidade sobre as discussões e os encaminhamentos em situações julgadas complexas. Muitas vezes tais questões são encaminhadas à equipe diretiva da escola por ser considerada com maior conhecimento para abordar ou resolver as situações. Por exemplo: a discente que revela à docente, estar gostando de outra menina; ou a explicação seguida de demonstração, às/aos discentes sobre o uso de camisinha, entre outros fatos ocorridos no cotidiano da escola. Portanto, revelam as suas dificuldades em lidar com os temas e parecem muitas vezes respaldar-se na "desculpa" de "respeitar" ou não atuar para ocultar suas inseguranças e despreparo para lidar com condições relativas às temáticas.

Percebe-se nos discursos docentes, demandas importantes de maior conhecimento que carecem de aprofundamento. Destacamos especialmente dois pontos: a) as questões em relação ao respeito relacionado à passividade, envolvendo os significados de diferença e diversidade e o que isso representa em um contexto; e b) o respeito relacionado ao despreparo e a insegurança. Apresentamos na continuidade, as categorias que emergiram.

a) Diferença e diversidade - "Ela/e é diferente mas a gente respeita"

Entendemos a escola como um contexto de desenvolvimento e de aprendizagem de sujeitos. Um lugar diversificado, onde circulam diferentes conhecimentos, culturas, regras e valores. Um espaço de diferenças e desigualdades, que não é somente físico, é também social e cultural. Além disso, um espaço de construções subjetivas com sujeitos em processo de constituição e de desenvolvimento.

Durante as entrevistas reflexivas e também durante as observações no local da pesquisa, era recorrente a referência à necessidade de respeito expressa por participantes da pesquisa. Na fala acima, "ela/e é diferente, mas a gente respeita", pode-se inferir que a diferença apontada se dá a partir dos significados de normalidade existentes no grupo. "As normas e valores sobre corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos

discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. [...] a norma tende a ser implícita, invisível [...]” e a invisibilidade é que a torna inquestionável. (SKLIAR, 1999, p. 21).

Nessa perspectiva julgamos oportuna e necessária a reflexão sobre a diferença e o respeito evidenciados nos discursos docentes pois denotam, as teorias implícitas, presentes acerca da surdez e das pessoas surdas bem como em relação a gênero e à sexualidade, que vêm construindo o Imaginário social docente e determinando seus modos de ser e agir na educação de surdos.

Há uma luta em relação aos sentidos de diversidade e diferença. Na perspectiva da diversidade, “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, recomendando-se apenas respeito e tolerância; na perspectiva da diferença, [...] enfoca-se a produção da identidade e da diferença”. (SÁ, 2006, p. 341). A seguir, Skliar (1999, p. 22) elenca algumas marcas que possibilitam a compreensão das diferenças:

1. as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade; 2. as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; 3. não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; 4. as diferenças são sempre diferenças; 5. não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; 6. as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; 7. as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; 8. a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade.

Destacamos, especialmente o último item, ou marca, que nos permite emoldurar a recorrente fala docente destacada neste texto. Percebe-se que neste grupo, ainda que muitas ações tenham adentrado numa visão mais recente sobre a surdez e os surdos, ainda é recorrente a perspectiva da diversidade em relação às discussões envolvendo gênero e sexualidade nos discursos docentes. Ou seja, neste discurso as diferenças tendem a ser naturalizadas, apagadas, normalizadas recomendando o respeito e a tolerância. Já numa perspectiva da diferença, há problematização dos fatos.

Na perspectiva da diversidade, onde as diferenças tendem a ser naturalizadas, não havendo problematização dos fatos, nos permite entender, o discurso referente ao respeito *enquanto passividade*⁵⁰, forma encontrada nos achados da pesquisa.

A atribuição de diferença, “está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”. A escola entende

⁵⁰ Grifo nosso.

de diferenças, distinções e desigualdades pois ela produz isso. Foi concebida para alguns e posteriormente requisitada pelos demais que, trouxeram transformações. Ao longo da história, diferentes jeitos de lidar com o espaço, com o tempo, com os próprios sujeitos, determinando o que cada um pode e o que não pode fazer/ser, foram construídos e aprendidos de tal forma que se tornaram quase “naturais, ainda que sejam “fatos culturais”. A escola é parte importante deste processo”. (LOURO, 2014, p.50-64).

A naturalidade construída sobre os modos de agir, sobre o tempo, sobre as próprias pessoas, inscreve-se no cotidiano e pode seguir separando, dividindo, categorizando sem sentir, sem discutir, sem aprofundar, passiva e disciplinadamente.

A disciplina fabrica indivíduos, nos diz Foucault (1987) e este “processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, [...]. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2014, p. 67). Entre os dispositivos eficazes e sutis, está linguagem. De acordo com esta autora, além de expressar relações e poderes, ela os institui. Ou seja, ela veicula, produz e almeja fixar diferenças.

b) O respeito relacionado ao despreparo e à insegurança.

A evolução dos seres humanos não se dá somente em função das relações/interações que se estabelecem, mas também a partir da forma como se organizam, trazendo consigo, a cultura, visto que se constituem dentro de um contexto sociocultural. Compreendemos que o imaginário docente é constituído nos contextos onde viveram/vivem, e que ele vem consolidando verdades através dos tempos. Justifica-se assim, a importância de pensar na subjetividade dos docentes, que é permeada pelos desejos, angústias, medos, anseios, crenças, enfim, é marcada pelos sentidos. Portanto, conhecer o imaginário social das/os docentes permite distinguir suas concepções em relação a surdez, gênero e sexualidade e a eleger uma formação docente mais efetiva.

“É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, [...]”. (GATTI, 2003, p.196). Pois, são pessoas que pertencem a um grupo e compartilham a cultura, carregada de conhecimentos, valores e costumes. Ressaltamos a necessidade de os cursos de formação docente não se aterem somente a informações teóricas e sim, preocuparem-se com a subjetividade das pessoas participantes.

Nesta perspectiva, propomos uma reflexão acerca de uma formação docente necessária para atender as demandas do mundo em que vivemos, uma formação mais eficiente que

responda aos desafios encontrados em nossa sociedade especialmente em relação aos processos que envolvem o reconhecimento das diferenças.

Nóvoa (2009, p.13-17), assegura que no início do séc. XXI os professores reaparecem como insubstituíveis na promoção das aprendizagens e na construção de processos de inclusão e este regresso dos professores ao centro das preocupações e políticas o leva a um “debate inadiável sobre a concretização, na prática”, de um futuro anunciado. Este autor refere inicialmente, sobre “um largo consenso sobre os professores e o seu desenvolvimento profissional” abordando um consenso discursivo e abundante em que todos contribuíram, envolvendo palavras, práticas e políticas. E argumenta sobre a necessidade “[...] de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino””. Este último autor questiona: “Como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer? ” Ou seja, o que fazer para dar coerência aos propósitos em relação a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional? E estabelece três medidas: “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão; é preciso promover novos modos de organização da profissão; é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”. Ressaltamos a necessidade de formação docente próxima à realidade e as demandas cotidianas, não uma teoria vazia, mas uma teoria vinculada a prática, além disso capaz de perceber as pessoas e suas especificidades.

Quase a totalidade de docentes afirma que não teve em sua formação, informações sobre gênero e sexualidade sobre como trabalhar com tais assuntos. Somente uma docente afirma ter recebido algumas informações no curso de magistério. Demais docentes alegam não ter informações ou tê-las de caráter biológico, visando cuidados com a saúde. Evidencia-se a importância destes conhecimentos envolvendo a saúde, no entanto, destaca-se que a sexualidade não pode ficar resumida somente a esse ponto.

Este desconhecimento sobre as temáticas durante a formação, vem gerando insegurança entre outros efeitos, na educação de surdos. De acordo com alguns discursos de docentes: “eu costumo levar isso para a coordenação [...] elas são mais preparadas do que eu para ajudar”. “Eu não posso ignorar”. Em outro relato, a referência são os livros utilizados na família para tratar do assunto, portanto, onde haviam informações, entretanto coexistiam o tabu e a vergonha. Na escola, não se sente à vontade para abordar tais assuntos e sempre que pode, delega, pois fica constrangida. Em sala de aula procura resolver, mas mantém a equipe diretiva informada. Em outro relato, docente afirma que quando surge o assunto, trabalha, entretanto, não tem experiência. A docente afirma que foi convidada a coordenar trabalhos nesta área, na

escola, entretanto, sempre que possível, declinou os convites. “Eu sempre percebi que não era um tema que me agradava, não me sentia a vontade de trabalhar com eles. Porém, quando necessário, eu penso que consigo agir com naturalidade, conversar, e sempre buscar apoio da orientadora”. Considera os temas delicados, “pode cometer alguma indelicadeza, alguma informação a mais ou a menos. O ideal seria que a família trabalhasse esses temas, principalmente com os pequenos, que estão descobrindo as coisas”.

Em outro caso, docente afirma não ter vergonha para abordar a sexualidade, no entanto, tem dificuldade de falar sobre gênero, fala pouco sobre isso e respeita por não ter conhecimento, calando-se pelo receio de poder gerar opiniões.

Eu acho que a dificuldade é por falta de conhecimento, porque por pudor também não porque eu abordo assuntos bem [...], tem professores, tem pessoas que não gostam, para mim não tem problema. É mais por falta de conhecimento mesmo. Eu acho que abordar um assunto que eu já não tenho conhecimento [...] a gente pode gerar opiniões.

As necessidades formativas dos/das docentes aparecem evidenciadas em estudos que revelam as dificuldades e resistências docentes em lidar com estes temas, tais resultados confirmam a necessidade de estender os debates sobre gênero e sexualidade ao descrever a existência de situações recorrentes de exclusão, marginalização e correção nas escolas de estudantes que se distanciam dos padrões considerados como “normais” pela lógica heteronormativa. (QUARESMA DA SILVA; FANFA SARMENTO; FOSSATTI, 2012).

“É preciso ultrapassar as barreiras linguísticas”

Vale lembrar que há importantes questões linguísticas envolvidas nessa relação. A surdez tem relação com a linguagem, com as línguas, com a comunicação, mas se relaciona especialmente com a forma com que é inventada, e/ou produzida e utilizada a alteridade. Tem relação também com o corpo e com o seu disciplinamento, e com a luta contra as deficiências. Além disso, a surdez se refere “aos embates com as assimetrias de poder e saber, às diferenças construídas histórica e socialmente”. Refere-se, portanto, a um jeito específico da “normalidade, às políticas a partir das quais os sujeitos que não se encaixam nas representações do normal são colocados e distribuídos ao longo das fronteiras da exclusão/inclusão, administrados como corpos e mentes dóceis ao serviço das desigualdades culturais”. (SKLIAR, 2003, p. 105-106).

Este último autor fala de “inversão epistemológica” do que constitui o problema da surdez e reconversão para os problemas que os ouvintes têm numa interação com surdos, seja ela de caráter social, comunicativo e linguístico. Tais problemas derivam da invenção de alteridade surda, não só na representação cultural, mas nas dificuldades com o planejamento e propostas educacionais. Ou seja, mudar o foco, do que era considerado problema para a compreensão dos significados políticos da *normalidade ouvinte*; “[...] em vez de pensar que a língua de sinais é um problema, analisar o discurso homogêneo dos ouvintes, que faz com que essa língua seja considerada problema; em vez de pensar os surdos como sujeitos deficientes, compreender que eles vivem uma experiência visual do mundo”. (SKLIAR, 2003, p.106).

Há uma relação de saber e poder⁵¹ que é recíproca, visto que a existência de uma relação de poder pressupõe a existência de um campo de saber. De acordo com Lebedeff (2010), o estigma⁵² imposto pelos ouvintes e que não se refere somente à língua, mas “[...] estende sua força de exclusão e cerceamento para a própria subjetividade dos sujeitos, para sua sexualidade”. Docentes reproduzem suas concepções de sexualidade quando, ao abordá-la, restringem-na a informações de caráter biológico.

Esta última autora, refere-se também ao “poder dos ouvintes de traduzir o mundo sonoro é, de certa maneira, incomensurável, pois podem traduzir todas as informações do mundo sonoro, ou apenas aquelas que acharem convenientes ou necessárias”. Ou ainda, em relação às questões linguísticas, muitas vezes se pensa numa rigidez dos modos de atuar dos surdos, traduzidos num ou pode ou não pode. Pouco se percebe a possibilidade de ponderar, por exemplo: eu não gostaria que fizesse..., parece que ..., entre outras situações cotidianas. Em uma das entrevistas docentes este fato é traduzido como consequência de uma interação linguística rudimentar.

[...] pela dificuldade de entendimento muitas vezes entre os filhos e os pais, já que os pais não usam a língua de sinais ou usam de forma muito rudimentar. Como as crianças convivem basicamente no círculo familiar que são ouvintes, ficam sem aquela informação que a gente recebe porque está ouvindo os tios falarem, conversarem. [...]. E eles não tem essa informação, então para eles é tudo sim ou não, é certo ou errado, é proibido ou é permitido, fica faltando sempre, fica sempre uma lacuna.

Podemos pensar que algumas pessoas envolvidas não possuem um repertório linguístico suficiente para compartilhar as informações e conhecimentos. A seguir, alguns discursos docentes contribuem no sentido de apontar para questões cotidianas envolvendo as línguas, a comunicação, ou a falta delas:

⁵¹ Foucault, 1979.

⁵² Goffman, 1988.

- Não é a surdez em si, é a falta da Língua de Sinais, do diálogo familiar. Porque se os mais próximos dialogassem, quando comentassem....
- A Língua Portuguesa escrita que é uma grande barreira para eles e, os professores, infelizmente também não superam a barreira linguística. Como os surdos não superam a barreira linguística da Língua Portuguesa escrita os professores por sua vez ouvintes, não conseguem também superar a sua barreira na Língua de Sinais. [...]. Não é falta de vontade, é uma falta de estratégias, de parar para discutir, de realmente superar essa barreira.
- Nós temos alunos adolescentes que nunca conversaram com os pais, essa conversa sem mímica, sem desenho. [...]. Há exceções, mas tinha que ser o contrário.
- [...] os pais não admitem que não sabem a Língua de Sinais. e as crianças vão se acostumando assim, achando que é natural, só vão perceber quando, na escola, conhecem outros que se comunicam com eles.

As barreiras linguísticas e comunicacionais ocorrem devido a ausência de uma língua comum, compartilhada na família e, por vezes, na escola também isto ocorre. O despreparo, apontado por grande parte dos docentes entrevistados, em relação à abordagem sobre gênero e sexualidade, gera insegurança e incerteza, levando, por vezes, ao silenciamento sobre determinados assuntos ou até mesmo de um grupo. Isto denota a fragilidade da formação docente, do conhecimento linguístico da comunidade em geral, e aqui ressaltamos não somente a formação profissional e questões linguísticas, mas também a formação pessoal. De acordo com uma docente entrevistada, a língua de sinais seria o canal. O único canal viável para essa comunicação e, a escola oferece os cursos para as famílias, para que possam dialogar com os filhos.

Considerações finais

Há indícios de que nesta instituição escolar há um silenciamento em relação aos temas sexualidade, gênero e diversidade. A consequente “surdez”, que silencia assuntos afins, parece estar relacionada ao imaginário social que se constrói a partir de ideias de que o surdo tem limitações para aprender “coisas da vida”, bem como dificuldades nas questões linguísticas, além disso, a própria história da sexualidade que vem, através dos tempos influenciando com suas designações, crenças e mitos. Vale lembrar que sexualidade historicamente situa-se no campo da normalidade, assim, apresenta-se mais uma questão impeditiva ou desconfortável para alguns padrões: pensar a sexualidade no campo da surdez.

As dificuldades percebidas nos alunos surdos para aprender as “coisas da vida” parecem estar atreladas à falta de comunicação adequada para esclarecer as mais variadas situações do cotidiano. Além disso, as dificuldades linguísticas referentes ao repertório linguístico parecem insuficientes para uma comunicação eficiente. Consideramos que muitos dos problemas poderiam ser minimizados, senão dizimados se a barreira linguística, tão bem colocada por uma

docente participante desta pesquisa, pudesse ser extinta. Discentes são vistos com dificuldades para aprender certos assuntos porque a família, da mesma forma, não consegue se comunicar amplamente.

Constatamos que a diferença linguística é um fator importante e evidente nesta discussão. Contudo, tratando-se de uma escola bilíngue para surdos, os relatos de docentes evidenciam as dificuldades existentes para lidar com assuntos que caracterizam as diferenças humanas. Colaboram para tais obstáculos, a falta de formação acadêmica e o imaginário cultural historicamente construído. Neste sentido, as dificuldades não se fixam somente no espaço da escola bilíngue para surdos. Ao lançarmos um olhar para os estudos realizados neste campo, percebe-se que tais entraves se estendem para outras escolas e espaços sociais e educativos. É inegável e inevitável recomendar o planejamento de intervenções para que os profissionais da educação se sintam mais seguros para realizar um trabalho de promoção de inclusão e qualidade de vida para essas populações.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: www.mec.gov.br
Acesso em: 14 de junho de 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prática para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-602014000600005&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 20 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, Bernardete. Formação continuada e professores: a questão social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1988.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Surdez e sexualidade**: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. (2010). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NECESIDADE_DE_EM_PODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out.2014

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MÜLLER, Márcia B. C. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**: um percurso de significados e ressignificações. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

QUARESMA DA SILVA, Denise R.; FANFA SARMENTO, Dirléa; FOSSATTI, Paulo. Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 20, 2012, pp. 1-21

RODRIGO, María J.; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las teorías implícitas**: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, 1993

SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. 1999. 15-32. In: Educação e Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 24 (1), jul/dez. Rio Grande do Sul.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: Silva, S.; Vizim, M. (Org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003 (1ª reimpressão).

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THOMA, Adriana da S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

YUNES, Maria Angela M.; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva & Grounded- theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. p. 1-8. 2005. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** - Vol. 39, Num. 3. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990426>. Acesso em: 27 maio 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta Tese, percebe-se que há muito a ser pesquisado no campo da surdez e da sexualidade: mitos e crenças a serem desvelados e inúmeros questionamentos surgem a todo momento. Com a convicção de que o processo de formação é constante e em permanente processo de modificações com muitas reflexões e significados, são apresentados os resultados aqui encontrados respondendo aos objetivos traçados para esta pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar sobre o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilíngue pertencente à rede pública localizada na região sul do Brasil, e suas concepções em relação à surdez e às pessoas surdas, a gênero e à sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação a estas temáticas.

Os objetivos específicos foram pesquisar como ocorre, na formação docente, o ensino acerca das pessoas surdas, gênero e sexualidade; observar como as/os docentes percebem a sexualidade das pessoas surdas; verificar o entendimento das/os docentes em relação a gênero e surdez; analisar os discursos produzidos na escola que constituem o imaginário social das/os docentes e suas implicações nas práticas pedagógicas; indagar como os discentes surdos se percebem em relação às temáticas.

A partir das escolhas teóricas elencadas para este estudo, houve a oportunidade de analisar a formação a partir de diferenças culturais e da constituição do imaginário social de docentes. No decorrer dos estudos percebe-se que a sexualidade raramente é trabalhada nas escolas. É delegada e quando abordada é tratada especialmente na sua dimensão biológica e preventiva. Assim, considera-se importante pensar a formação de docentes compreendendo-os como seres sociais, a partir de suas identidades, imersos num grupo cultural próprio e que se constituem profissionais através de suas experiências e percursos. Percebe-se a necessidade de um olhar atento à formação e aos discursos docentes, assim como de valorização e investimento, é preciso ir além de conteúdos e informações. No decorrer da história notou-se que as pessoas surdas foram privadas da utilização de sua língua, e atualmente, de certa forma, também são. Acredita-se no empoderamento dos sujeitos, posto que se entende que falar pelo outro, o exclui, enquanto que falar por si, empodera e, em uma formação adequada que efetivamente considere e valorize as subjetividades envolvidas, neste sentido aposta-se em uma formação reflexiva que oportunize conhecimentos e não simplesmente informações.

Muitos são os desafios da educação no Brasil, entre eles: a pouca qualificação dos profissionais, os baixos salários, os índices elevados de repetência e evasão, entre outros. A educação das pessoas surdas demonstra sofrer estas mesmas influências, somadas às crenças construídas e o imaginário social com foco ainda na falta e com menos intensidade, nas suas potencialidades. Coerente com as afirmações tecidas no decorrer desta Tese, reconhecemos o quanto a educação e mais especificamente a educação de pessoas surdas no Brasil é desconsiderada, percebemos que mais atende às vontades políticas que aos desejos das populações e comunidades envolvidas. Basta para isso, olhar para os textos legais referentes à matéria em estudo, entre eles, (Brasil, 2005; Brasil, 2008; Brasil, 2014). O descaso é imenso, os prejuízos podem ser irreparáveis, no entanto, é preciso ter coragem e reinventar os pressupostos para uma verdadeira educação e quiçá, para este país, o Brasil.

A escolha e a articulação das modalidades de investigação empregadas neste estudo mostraram-se adequadas e permitindo analisar de forma híbrida os conteúdos que revelaram as complexidades do universo da vida educacional das/os participantes deste estudo. A investigação nos oportunizou conhecer o imaginário social instituído, as teorias implícitas, os mitos, as crenças, as expectativas, os medos e os desejos numa dimensão instituinte, permitindo imaginar construções sociais diferentes, ir além de um discurso instituído, pressupondo a autonomia. Vale reiterar que autonomia, não é a eliminação do discurso do outro, é a elaboração de tal discurso.

A análise dos dados evidenciou uma categoria frequente com referência à "necessidade de respeito" à questão da diversidade. Ao mesmo tempo, foi manifesto o sentimento de despreparo para lidar com situações julgadas complexas e encaminhadas a outras pessoas. Portanto, os achados revelam as dificuldades em lidar com os temas explorados com a "desculpa" de respeitar para ocultar suas inseguranças e despreparo para lidar com condições relativas a gênero e sexualidade. Há indícios de que na instituição escolar pesquisada, há um silenciamento em relação aos temas sexualidade, gênero e diversidade. A "surdez", que silencia alguns assuntos, parece estar atrelada ao imaginário social que se constrói a partir de ideias de que o surdo tem limitações para aprender "coisas da vida", bem como dificuldades nas questões linguísticas, a própria história da sexualidade vem, influenciando com suas designações, crenças e mitos, lembrando que a sexualidade historicamente está situada no campo da normalidade. Assim, mais um desafio para alguns padrões, pensar a sexualidade no campo da surdez. Pode-se inferir que a língua de sinais é pouco utilizada na sociedade, ficando quase que exclusivamente restrita à escola e aos grupos de surdas/os. Muitas das crianças surdas crescem sem acesso a uma língua que lhes permita conhecer os significados "da vida" de forma plena.

Na análise das entrevistas docentes, as dificuldades percebidas nas/os discentes para aprender as “coisas da vida” parecem estar atreladas à falta de comunicação adequada para esclarecer as mais variadas situações do cotidiano. Constatou-se que a diferença linguística é um fator importante. Todavia, percebe-se que os/as docentes denotam conhecimento de Libras, entretanto, apresentam dificuldades de falar sobre os temas propostos neste estudo. Entre os fatores que contribuem para este cenário, estão formação acadêmica e o imaginário cultural e historicamente construído. Percebe-se que as dificuldades não se fixam somente no espaço da escola bilíngue para surdos, tais entraves se estendem para outras escolas e espaços sociais e educativos.

Já as/os discentes, referem a questão comunicacional como um dos principais motivos para as dificuldades em obter informações. A escassez de informações na língua de sinais, por vezes as/os deixam excluídos das “coisas da vida”, dos “assuntos” que permeiam os espaços onde vivem e convivem, numa sociedade que frequentemente não os vê e não os reconhece. As informações obtidas no campo de surdez e sexualidade são percebidas como escassas e enfocam questões biológicas, prevenção de doenças e gravidez indesejada, que são importantes, porém não dão conta de todo universo da sexualidade humana, podendo colocá-las/os em situação de vulnerabilidade ao risco. Os resultados demonstraram que as crenças acerca de gênero e sexualidade denotam sentimentos de medos e insegurança em relação às temáticas, bem como, parece haver um discurso programado e rígido.

Acredita-se na necessidade de mudança efetiva, não apenas nos textos legais, nas formas de nomear aos outros diferentes, mas na maneira de olhar as pessoas, e as diferentes formas de expressão e comunicação. Para que haja uma mudança efetiva, a necessidade de reconhecimento das pessoas surdas passa por sua língua e pela sua cultura. De modo que, nos parece que o discurso fixo na dificuldade de comunicação por conta das diferenças linguísticas, pode estar atrelado ao não reconhecimento das pessoas surdas. Ressalta-se que as práticas pedagógicas precisam contemplar a condição bilíngue das pessoas surdas.

Os Imaginários docentes impactam nas práticas pedagógicas? Sim, eles impactam. Percebe-se que as diferenças ainda estão cristalizadas, localizadas nos discentes, na família e na formação, porque ambos, discentes e famílias não usam ou usam pouco a língua de sinais e, na formação como responsáveis pelo despreparo e insegurança das/os docentes. A partir das reflexões aqui expostas, sugere-se uma formação docente mais eficiente. Recomenda-se o planejamento de intervenções para que os profissionais da educação se sintam mais seguros para realizar um trabalho de promoção de inclusão e qualidade de vida para as pessoas.

Sugere-se mais luz na educação dos familiares para melhorar o desenvolvimento de seus filhos/as. Uma possibilidade de formação com uma metodologia experiencial, que foge do modelo acadêmico ou técnico, ela parte das experiências entre os pares, poderia colocar lentes diferentes e eficientes nestes grupos que não estão recebendo uma educação eficaz. Lembrando de pesquisas realizadas e apontadas nesta Tese, ressalta-se que o conhecimento deve avançar, visto que, num período de 24 anos percebe-se alguns discursos recorrentes, especialmente no que se refere à sexualidade, localizada numa concepção biologizante.

Recomenda-se, portanto, a organização de políticas públicas que deem conta das especificidades das pessoas surdas, assim como, da acessibilidade necessária para seu amplo convívio na sociedade. E, para refletir, finalizamos com Quaresma da Silva (2007, p. 121) quando afirma: “Quem sabe devemos nos perguntar sobre as efetivas condições de muitos/as docentes para desenvolverem com seus alunos e suas alunas um verdadeiro espaço de fala sobre os sentimentos, as angústias e questões pessoais em torno da sexualidade humana”.

E convido-as/os a continuar pesquisando....., refletindo....., produzindo

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; DOUETTEES, Brenno B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: Andreis-Witkoski, Silvia; Filietaz, Marta Rejane Proença. (Orgs.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo> . Acesso em: 28 abril 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERSCH, Ângela A. S. **Resiliência profissional e a educação ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – FURG, Rio Grande – RS.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf > Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513 > Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **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: 20 jul. 2015.

BRONFENBRENNER, Uri. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1979.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUTLER, Judit. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. (151-172) In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CECCONELLO; KOLLER (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o ensino de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 515-524, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300010 Acesso em: 6 maio 2016.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prática para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO, Maria T. B. F.; DIAS, Cristina M. de S. B.; MORAES, Priscila. Inserção ecológica: critérios e possibilidades de aplicação. **Investigação Qualitativa em Saúde**//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 1 , 2015. Disponível em: proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/viewFile/47/45. Acesso em: 6 maio 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História do corpo: O século XX**. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol.3

_____. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CURSINO, Helen M.; RODRIGUES, Olga M. P. R.; MAIA, Ana C. B.; PALAMIN, Maria E. G. Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2006, vol.12, n.1, pp.29-48. ISSN 1413-6538. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000100004&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 28 de out. de 2014.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

FELTRINI, Gisele M. Educação sexual para surdos. **Arqueiro**. V. 13. Rio de Janeiro: INES, 2006.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Claudio M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; Fernandes, Eulália. (Orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J.A. G. Albuquerque. 1ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014.
FRANCO, Telma. **Bullying contra surdos: a manifestação silenciosa da resiliência**. Curitiba: Appris, 2014.

FRANCO, Telma. **Bullying contra surdos: a manifestação silenciosa da resiliência.** Curitiba: Appris, 2014.

FREUD, Sigmund. Sexualidade feminina [1931]. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro. Imago, 1972, vol XXI.

GATTI, Bernardete. Formação continuada e professores: a questão social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice. (Orgs). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Lucy Magalhães – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a Igreja e o sagrado. In.: CORBIN, A.; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do Corpo: O século XX.** Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol.3

GIL, Antoni C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2012.

GÓES, Maria C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C.R. de. **SURDEZ: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L., FELIPE, J., GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1988.

GONZALVEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Auftores Associados, 2006.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniela de P. **Gênero e Sexualidade.** (2007) Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172>. Acesso em: 28 out. 2014.

KOLLER, Silvia H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LACERDA, Cristina B.F.de; LODI, Ana C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina. B. F. de.

(Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Surdez e sexualidade:** uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. (2010). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NECESSIDADE_DE_EMPODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out. 2014

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo:** antropologia e sociedade. Tradução Marina Appenzeller. – 6ª ed. – Campinas: SP. Papirus, 2013.

LOCKMAN, Kamila; KLEIN, Madalena; MÜLLER, Márcia B.C. Formação de professores e representação na educação de surdos. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DE SURDOS: MÚLTIPLAS FACES DO COTIDIANO ESCOLAR. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2004.

LODI, Ana C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. vol.39 nº1, São Paulo Jan./Mar. 2013 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004> > Acesso em: 20 out. 2017.

LOPES, Maura C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In.: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, nº Especial, p. 81-100, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 11 ago. 2017.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) – maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente o excêntrico. In: Louro, Guacira L.; Felipe, Jane; Goellner, Silvana V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. 9. ed, Petropolis, RJ: Vozes, 2013

LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Ana C. B. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MAIA, Ana C. B. **Sexualidade e educação sexual**. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02\(1\).pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02(1).pdf) - Acesso em 16 set. 2017.

MAIA, Ana C. B.; RIBEIRO, Paulo R. M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências**. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200002. Acesso em: 27 set. 2017.

MATTHEWS-GRIECO, Sara F. Corpo e sexualidade na Europa no Antigo Regime. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História do Corpo: O século XX**. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol.3

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MÜLLER, Márcia B. C. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: um percurso de significados e ressignificações**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MÜLLER, Márcia B. C.; KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila. **Educação de surdos: percursos e significados na formação docente**. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151248int.rtf Acesso em: 05 nov. 2017.

MÜLLER, Márcia B. C. YUNES, Maria Angela, QUARESMA DA SILVA, Denise R. As construções imaginárias na educação de surdos: gênero e sexualidade em questão. In: Yagashi, Solange F.R.; Oliveira Junior, Isaias. B. de; Santos, Annie R. dos. **Psicologia e educação: interfaces com as Representações Sociais**. Curitiba: CRV, 2017.

MÜLLER, Janete. I. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 294p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

MÜLLER, Janete. I.; KARNOPP, Lodenir B. **Educação bilíngue: um olhar para escolas de surdos**. Disponível em: www.sbece.com.br/.../1495334553_ARQUIVO_MULLER_KARNOPP_SBECE2017. Acesso em: 16 out. 2017.

NARVAZ Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. O Modelo Bioecológica do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Valeska (Org.). **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

PELUSO, Leonardo; VILLARINO, Stella. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nível de primária. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/241/224>. Acesso em: 30 nov. 2017.

PERLIN, Gládis T. O lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da S. & LOPES, Maura C. **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PRATI, Laíssa E.; COUTO, Maria Clara P. de P.; MOURA, Andréina; POLETTI, Michele; KOLLER, Silvia H. Revisando a Inserção Ecológica: Uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(1), 160-169, 2007. Disponível em: www.scielo.com.br/prc Acesso em: 6 maio 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. A Sexualidade e a Educação Sexual nas Escolas através dos Tempos. In: VALDUGA, Denise A.F. & MENEZES, Mireila de S. (orgs.). **Formação De Professores: A Articulação Entre Os Diferentes Saberes.** Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. **La producción de lo normal y lo anormal: um estúdio sobre creencias de gênero y sexualidad entre docentes se escuelas municipales de Novo Hamburgo/ Brasil.** Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185273102012000100008&script=sci_arttext&tlng=en . Aceso em: 27 out. 2014.

QUARESMA DA SILVA, Denise R.; MELLO, Eliana M. de. **Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino.** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello_54.pdf. Acesso em: 27 out. 2014

QUARESMA DA SILVA, Denise R.; FANFA SARMENTO, Dirléia; FOSSATTI, Paulo. Género y Sexualidad: ¿Qué Dicen las Profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil? **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 20, 2012, pp. 1-21

RAMPELOTTO, ELISANE MARIA. **A Formação como mudança.** In.: Thoma, Adriana da Silva, Lopes, Maura Corcini (orgs.). **A Invenção da Surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa S. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: RIBEIRO, M.L.S. e BAUMEL, R.C. R. de C. **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, Camila B. e SILVA, Daniele N. H. **Trajetórias Escolares de Surdos: Entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol.33 Brasília 2017. Disponível em: www.scielo.br/scieli.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100307&Ing=em&nrm=iso Acesso em: 6 nov. 2017.

ROCHA, Solange Maria da. **Histórico do INES: Edição Comemorativa dos 140 Anos.** In.: Revista Espaço: Rio de Janeiro, MEC/INES.

_____. **INES e a Educação de Surdos no Brasil: Edição Comemorativa dos 150 Anos.** Vol.01, 2ª edição (DEZ/2008): Rio de Janeiro: INES/2008.

RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor, 1993.

SÁ, NÍDIA R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SAN MARTIN, D. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Vol. 16, Núm. 1, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Elizabeth Â. dos. **Profissão docente: uma questão de gênero?** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 20 (2), 71-99, 1995**

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar.** 2, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** V.1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 24 (1), jul/dez., 15-32, 1999.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In.: SILVA Shirley; VIZIM, Marli (org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003 (1ª reimpressão).

_____. A Inclusão Que É “Nossa” E A Diferença Que É Do “Outro”. In.: Rodrigues, Davi (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

Sociedade Brasileira de Análises Clínicas. Disponível em:

<http://www.sbac.org.br/noticias/sifilis-volta-a-ser-uma-epidemia-no-brasil/> Acesso em: 06 nov. 2017

SOUZA, Regina Maria de. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. IN: LACERDA, Cristina B. F. de & GÓES, Maria C.R. de. **SURDEZ: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **Entrevista na Pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

THOMA, Adriana da S. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In.: THOMA, A. da S. e LOPES, M.C. **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In.: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n3, p. 755-775, jul/set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661087> > Acesso em: 18 out. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Obras Escojidas, V. Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor Dis. S.A., 1997

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1999.

YUNES, Maria. Angela M.; SZYMANSKI, Heloisa. (2001) **Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas**. 2001. Disponível em: http://www.psiquiatriageral.com.br/psicossomatica/resiliencia_nocoes_conceitos.htm. Acesso em: 29 set. 2017.

YUNES, Maria Angela M.; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** - Vol. 39, Num. 3, p. 1-8. 2005. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990426>. Acesso em: 27 maio 2015.

YUNES, Maria Angela Mattar e JULIANO, Maria Cristina. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação** – Pelotas, p. 347-379, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>. Acesso em: 27 maio 2015.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE: imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue da região metropolitana.

Eu,.....anos, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário/a do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia B. Cerutti Müller, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Pesquisa essa que faz parte de sua Tese.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - Esta é uma pesquisa de natureza quali/quantitativa sobre o imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue. O objetivo da mesma é investigar sobre o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilíngue pertencente à rede pública da região metropolitana, e suas concepções em relação à surdez e aos sujeitos surdos, a gênero e a sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação às estas temáticas. As informações serão coletadas através de questionários, observações e entrevistas reflexivas. As observações ocorrerão no espaço escolar com o intuito de entender como são as relações e interações entre os atores desta pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa está dividida em duas fases, a serem realizadas no interior da escola. A Fase I, composta de questionários sociodemográficos (com todas/os docentes e alunas/os do 6º, 7º, 8º e 9º ano da escola); Fase II, composta por observações e entrevistas reflexivas (com docentes e discentes dos anos finais do ensino fundamental - 8º e 9º anos). As entrevistas serão gravadas e transcritas.

2- Estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações na própria tese, em periódicos especializados e apresentação em eventos de Educação em geral.

3- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

4- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.

5 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima.

6 - Poderei entrar em contato com as responsáveis pela pesquisa sempre que julgar necessário pelo telefone 51 91348193 (Márcia) ou pelos e-mails mceruttimuller@gmail.com , mamynunes@yahoo.com.br (Prof. Maria Angela - orientadora) , denisequaresmadasilva@gmail.com (Prof. Denise – coorientadora), cep.unilasalle@unilasalle.edu.br (CEP).

7- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Canoas,

Assinatura do/a Voluntário/a

Pesquisadora responsável

Orientadora e/ou Coorientadora



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais, ou responsáveis:

TÍTULO DA PESQUISA: SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE: imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue da região metropolitana.

Eu,....., abaixo assinado, responsável legal por dou meu consentimento livre e esclarecido autorizando a sua participação como voluntário/a do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia B. Cerutti Müller, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Pesquisa essa que faz parte de sua Tese.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - Esta é uma pesquisa de natureza quali/quantitativa sobre o imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue. O objetivo da mesma é investigar sobre o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilíngue pertencente à rede pública da região metropolitana, e suas concepções em relação à surdez e aos sujeitos surdos, a gênero e a sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação às estas temáticas. As informações serão coletadas através de questionários, observações e entrevistas reflexivas. As observações ocorrerão no espaço escolar com o intuito de entender como são as relações e interações entre os atores desta pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa está dividida em duas fases, a serem realizadas no interior da escola. A Fase I, composta de questionários sociodemográficos (com todas/os docentes e alunas/os do 6º, 7º, 8º e 9º ano da escola); Fase II, composta por observações e entrevistas reflexivas (com docentes e discentes dos anos finais do ensino fundamental - 8º e 9º anos). As entrevistas serão gravadas e transcritas.

2 - A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à vida do(a) adolescente sob sua responsabilidade, ou seja, não traz risco direto ou indireto.

3 - Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira.

4 - Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima. Os resultados serão divulgados através de publicações na própria tese, em periódicos especializados e apresentação em eventos de Educação em geral sem a identificação dos participantes. Após o término da pesquisa, os dados serão armazenados e guardados pela pesquisadora por cinco anos.

5 - As entrevistas serão filmadas porque a forma de comunicação será em Língua Brasileira de Sinais que é uma língua visual.

6 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

7 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa. Este Termo de Consentimento foi aprovado pelo Comitê de Ética do Unilasalle.

8 - Poderei entrar em contato com as responsáveis pela pesquisa sempre que julgar necessário pelo telefone 51 91348193 (Márcia) ou pelos e-mails mceruttimuller@gmail.com , mamynunes@yahoo.com.br (Prof. Maria Angela - orientadora), denisequaresmadasilva@gmail.com (Prof. Denise - coorientadora), cep.unilasalle@unilasalle.edu.br (CEP).

Canoas,.....

Nome completo do responsável

Nome completo da/o Aluna/o

Pesquisadora responsável

Orientadora e/ou Coorientadora



APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para as/os Alunas/os participantes da pesquisa

TÍTULO DA PESQUISA: SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE: imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue da região metropolitana.

Eu,.....,abaixo assinado, participarei, como voluntário/a do projeto de pesquisa apresentado, sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia B. Cerutti Müller, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Pesquisa essa que faz parte de sua Tese.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - Esta é uma pesquisa de natureza quali/quantitativa sobre o imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue. O objetivo da mesma é investigar sobre o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilíngue pertencente à rede pública da região metropolitana, e suas concepções em relação à surdez e aos sujeitos surdos, a gênero e a sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação às estas temáticas. As informações serão coletadas através de questionários, observações e entrevistas reflexivas. As observações ocorrerão no espaço escolar com o intuito de entender como são as relações e interações entre os atores desta pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa está dividida em duas fases, a serem realizadas no interior da escola. A Fase I, composta de questionários sociodemográficos (com todas/os docentes e alunas/os do 6º, 7º, 8º e 9º ano da escola); Fase II, composta por observações e entrevistas reflexivas (com docentes e discentes dos anos finais do ensino fundamental - 8º e 9º anos). As entrevistas serão gravadas e transcritas.

2 - A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à vida das (os) participantes, ou seja, não há risco direto ou indireto aos participantes.

3 - Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira.

4 - Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima. Os resultados serão divulgados através de publicações na própria tese, em periódicos especializados e apresentação em eventos de Educação em geral sem a identificação dos participantes. Após o término da pesquisa, os dados serão armazenados e guardados pela pesquisadora por cinco anos.

5 - As entrevistas serão filmadas porque a forma de comunicação será em Língua de Sinais que é uma língua visual.

6 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

7 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa. Este Termo de Consentimento foi aprovado pelo Comitê de Ética do Unilasalle.

8 - Poderei entrar em contato com as responsáveis pela pesquisa sempre que julgar necessário pelo telefone 51 91348193 (Márcia) ou pelos e-mails mceruttimuller@gmail.com , mamynunes@yahoo.com.br (Prof. Maria Angela - orientadora) , denisequaresmadasilva@gmail.com (Prof. Denise – coorientadora), cep.unilasalle@unilasalle.edu.br (CEP).

Canoas,.....

Nome completo da/o Aluna/o

Pesquisadora responsável

Orientadora e/ou Coorientadora



**APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO DE SIGILO E
CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA**

TÍTULO DA PESQUISA: SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE: imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue da região metropolitana.

Eu,....., abaixo assinado, Intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), assumo compromisso de sigilo e confiabilidade da pesquisa supra-citada, sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia B. Cerutti Müller, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Pesquisa essa que faz parte de sua Tese.

Assinando este Termo de Compromisso de Sigilo e Confiabilidade estou ciente de que:

- 1** – As entrevistas serão filmadas e deverei fazer uma interpretação/tradução fiel, mediando a comunicação entre surdos e ouvintes e manter sigilo sobre todas as informações.
- 2** - A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à vida das (os) participantes, ou seja, não há riscos diretos ou indiretos.
- 3** - Os dados da pesquisa são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso. Os resultados desta pesquisa, sem a identificação dos participantes, serão divulgados através de publicações na própria tese, em periódicos especializados e apresentação em eventos de Educação em geral. As entrevistas com participantes surdos, serão filmadas devido a especificidade da Língua de Sinais que é uma língua visual.
- 5** – Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima. Após o término da pesquisa, os dados serão armazenados e guardados pela pesquisadora por cinco anos.
- 7** - Este Termo de Compromisso foi aprovado pelo Comitê de Ética do Unilasalle.
- 8** - Poderei entrar em contato com as responsáveis pela pesquisa sempre que julgar necessário pelo telefone 51 91348193 (Márcia) ou pelos e-mails mceruttimuller@gmail.com , mamynunes@yahoo.com.br (Prof. Maria Angela - orientadora) , denisequaresmadasilva@gmail.com (Prof. Denise – coorientadora).

Canoas,.....

Intérprete de LIBRAS

Pesquisadora responsável

Orientadora e/ou Coorientadora



APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Senhores Pais, ou responsáveis:

TÍTULO DA PESQUISA: SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE: imaginário social em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue da região metropolitana.

Eu,....., abaixo assinado, responsável legal por dou MINHA AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM pois, devido a Língua de Sinais tratar-se de uma língua visual, as entrevistas para a pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia B. Cerutti Müller, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, serão filmadas.

Canoas,

Assinatura.....



APÊNDICE F – Questionário sociodemográfico - Discentes

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – DISCENTES

1. Nome _____ 2. Idade: _____
3. Ano escolar _____ 4. Sexo: () Masculino () Feminino
5. Quantas pessoas moram em tua casa incluindo você? ()
6. Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta, se for o caso).
 () Pai () Avós
 () Mãe () Outros. Quem? _____
 () Irmãos. Quantos? _____
7. Quantas horas do dia passas com tua família?
 () menos de uma hora. () entre uma e três horas.
 () entre três e cinco horas. () entre cinco e sete horas.
 () mais de sete horas.
8. Que tipo de vínculo existe entre teus pais?
 () casados. () pai viúvo.
 () moram juntos. () mãe e pai falecidos.
 () separados/divorciados. () não sabe.
 () mãe viúva.
9. Qual o nível de escolaridade de tua mãe ou responsável?
 () Não estudou. () Ensino Médio incompleto
 () do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. () Ensino Médio completo.
 () do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. () Ensino Superior incompleto.
 () Ensino Superior completo. () Pós graduação.
 () Outro. () Não sei.
10. Qual o nível de escolaridade de teu pai ou responsável?
 () Não estudou. () Ensino Médio incompleto
 () do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. () Ensino Médio completo.
 () do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. () Ensino Superior incompleto.
 () Ensino Superior completo. () Pós graduação.
 () Outro. () Não sei.
11. Repetiste algum ano na escola?
 () Não () Sim. Quantos? _____. Em qual/is ano/s? _____
12. Já abandonaste os estudos por algum motivo?
 () Não () Sim. Por que? _____
13. Participas de alguma das atividades abaixo? (Marque mais de uma se for o caso):
 () Grêmio estudantil. () Grupo de escoteiros.
 () Grupo de dança, teatro ou arte. () Grupo de jovens da Igreja.
 () Equipe esportiva. () Outra. Qual? _____
14. Tu trabalhas?
 () Não. () Sim. Qual a atividade? _____
15. Entre as palavras abaixo, qual/quais relacionas com surdez:
 () pessoa com deficiência auditiva () língua de sinais () fala
 () pessoa com necessidades especiais () cultura () gestos
 () mudo () outras. Quais: _____

16. Como defines uma pessoa surda:

- uma pessoa diferente. uma pessoa igual a uma ouvinte.
 uma pessoa que usa uma língua diferente. uma pessoa que perdeu a audição.
 uma pessoa que aprende de forma diferente. uma pessoa com dificuldades.
 uma pessoa com problemas para falar. uma pessoa com problemas.
 outra/s. Qual/quais? _____

17. Qual a importância da língua de sinais na educação de surdos.

- muito importante importante pouco importante indiferente

18. Usas a língua de sinais na comunicação com as pessoas da família?

- sempre às vezes muito pouco nunca

19. A escola discute sobre sexualidade.

- sempre às vezes muito pouco nunca

20. Esclareço dúvidas em relação à sexualidade:

- na escola com professoras/es em casa com meus pais.
 na escola com colegas com amigas/os
 em livros ou revistas na internet. outro.

21. Marque as opções que consideras corretas. As causas da homossexualidade se relacionam a:

- disfunções hormonais.
 falta de respeito pelas normas que regulam o comportamento sexual.
 abusos sexuais sofridos na infância.
 problemas hereditários.
 a identidade da pessoa.
 cultura de cada sociedade.
 sexualidade humana.

	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Não concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente
22. Considero errado sexo entre pessoas do mesmo sexo.							
23. As crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu próprio sexo.							
24. Os meninos não brincam com bonecas.							
25. As meninas não brincam de carrinho.							
26. Os meninos não usam roupa cor de rosa.							
27. As meninas não usam alargador de orelha.							
28. Deveria haver um programa escolar para corrigir pedagogicamente a sexualidade infantil.							
29. Considero corajosas as pessoas que assumem a sua homossexualidade.							
30. Não vejo problemas em estudar ou trabalhar com uma pessoa homossexual.							
	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Não concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente

	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Não concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente
31. As lésbicas e os gays têm direitos iguais.							
32. Lésbicas e gays deveriam fazer terapia para mudar a sua orientação sexual.							
33. As atividades domésticas são de responsabilidade das mulheres.							
34. A educação e cuidado dos filhos é responsabilidade total da mãe.							
35. Os homens são responsáveis por prover o sustento da família.							
36. As mulheres são mais sensíveis que os homens.							
37. Pessoas surdas não demonstram interesse pela sexualidade.							
38. Pessoas surdas são assexuadas.							
39. Pessoas surdas são hipersexuadas.							
40. Uma pessoa surda não pode ser homossexual.							
41. A educação sexual para surdos é muito difícil.							
42. Ser mulher surda é mais difícil que ser homem surdo.							
43. A mulher surda tem dificuldade para conseguir emprego.							
44. Não gostaria de ter um professor/a homossexual							
	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Não concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente

Gostaria de deixar algum comentário? _____



APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – DOCENTES

1. Qual a sua idade _____ anos
2. Sexo: masculino () feminino ()
3. Estado civil: Solteira/o () Casada/o ou vive com companheira/o ()
Separada/o () Viúva/o () Outro ()
4. Tem filhos? Sim () Quantos? () Não tenho ()
5. Ouvinte () () Surda/o
6. Escolaridade:
() Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo () Especialização
() Mestrado () Doutorado
7. Profissão:
Professora? () sim Qual sua área? _____
Com que turma/s trabalha? _____
8. Tempo de profissão: _____ anos.
9. Tempo de trabalho com surdas/os. _____
10. Usas a língua de sinais na comunicação com pessoas surdas?
() sempre () às vezes () muito pouco () nunca
11. Qual seu nível de proficiência na língua de sinais?
() avançado () intermediário () regular () não uso a língua de sinais.
12. Entre as opções abaixo, qual/quais relacionas com a surdez:
() pessoa com deficiência auditiva () língua de sinais
() pessoa com necessidades especiais () cultura
() fala () gestos
() mudo () outras. Quais: _____
13. Como defines uma pessoa surda:
() uma pessoa diferente. () uma pessoa igual a uma ouvinte.
() uma pessoa que usa uma língua diferente. () uma pessoa com dificuldades.
() uma pessoa que perdeu a audição. () Uma pessoa com problemas.
() uma pessoa que aprende de forma diferente. () outra/s. Qual/quais?
14. Qual a importância da língua de sinais na educação de surdos.
() muito importante () importante () pouco importante () indiferente
15. A escola discute gênero e sexualidade.
() sempre () às vezes () muito pouco () nunca
16. Eu abordo assuntos sobre gênero e sexualidade.
() sempre () às vezes () muito pouco () nunca
17. Marque as opções que considerares corretas. As causas da homossexualidade se relacionam a:
() disfunções hormonais.
() falta de respeito pelas normas que regulam o comportamento sexual.
() abusos sexuais sofridos na infância.
() problemas hereditários.
() a identidade da pessoa.
() cultura de cada sociedade.
() sexualidade humana.

	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Não concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente
18. Considero errado sexo entre pessoas do mesmo sexo.							
19. As crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu próprio sexo.							
20. A homossexualidade é uma perturbação psicológica.							
21. A homossexualidade é uma perturbação orgânica.							
22. Os pais e as mães homossexuais são incompetentes na educação dos filhos.							
23. Eu sofreria se o meu filho ou a minha filha fosse homossexual.							
24. Deveria haver um programa escolar para corrigir pedagogicamente a sexualidade infantil.							
25. As pessoas que assumem a sua homossexualidade são corajosas.							
26. Não vejo problemas em trabalhar com uma pessoa homossexual.							
27. As lésbicas e os gays têm direitos iguais.							
28. Lésbicas e gays deveriam fazer terapia para mudar a sua orientação sexual.							
29. As mulheres são mais sensíveis que os homens.							
30. Atividades domésticas são de responsabilidade total das mulheres							
31. A educação e cuidado dos filhos é responsabilidade da mãe.							
32. Os homens são responsáveis por prover o sustento da família.							
33. Pessoas surdas não demonstram interesse pela sexualidade.							
34. Pessoas surdas são assexuadas.							
35. Pessoas surdas devem conhecer a sexualidade a partir da biologia.							
36. Pessoas surdas são hipersexuadas.							
37. Uma pessoa surda não pode ser homossexual.							
38. A educação sexual é muito difícil para surdos.							
39. Ser mulher surda é mais difícil do que ser homem surdo							
40. A mulher surda tem dificuldade para conseguir emprego.							
	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Não concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente

Gostaria de deixar algum comentário? _____

APÊNDICE H – ENTREVISTA REFLEXIVA COM DISCENTE

Entrevistas Reflexivas com discentes

Questão desencadeadora: Como percebes a sexualidade?

Demais questões que deverão orientar a entrevista com discentes:

- Onde costumavas esclarecer tuas dúvidas em relação à sexualidade?
- Tuas inquietações em relação às temáticas.
- Como é o acesso ao conhecimento sobre as temáticas?
- Demais questões que queiram abordar.

APÊNDICE I – ENTREVISTA REFLEXIVA COM DOCENTES

Entrevista Reflexiva com docentes

Questão desencadeadora: Como percebes a sexualidade das pessoas surdas?

Demais questões para orientar a entrevista com docentes:

- Como percebes a sexualidade das pessoas surdas;
- Suas expectativas quanto à docência e a aprendizagem dos sujeitos;
- Como vês a sexualidade na escola?
- Como trabalhas questões envolvendo sexualidade e gênero?
- Suas inquietações quanto à docência junto a discentes surdas/os;
- Demais questões que as/os docentes desejarem abordar.