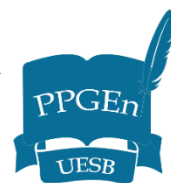




UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



IVANETE DE JESUS ROCHA

**“SOLTANDO AS AMARRAS PARA CONQUISTAR A MINHA
LIBERDADE”: RELATOS DE MULHERES SURDAS SOBRE
SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2022

IVANETE DE JESUS ROCHA

CEP: 4.565.516

**“SOLTANDO AS AMARRAS PARA CONQUISTAR A MINHA
LIBERDADE”: RELATOS DE MULHERES SURDAS SOBRE
SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Ensino da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestra em Ensino.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Silvia Regina
Marques Jardim

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2022**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Eu fui soltando as amarras para conquistar a minha liberdade”: relatos de mulheres surdas sobre seus processos educativos

Autora: Ivanete de Jesus Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim

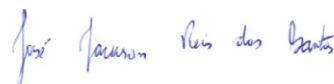
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Ivanete de Jesus Rocha e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 29/09/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim (UESB)
Orientadora



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)



Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida (UESC)

R571s

Rocha, Ivanete de Jesus.

“Soltando as amarras para conquistar a minha liberdade”: relatos de mulheres surdas sobre seus processos educativos. / Ivanete de Jesus Rocha , 2022.

112f. il.

Orientador (a): Dr^a. Silvia Regina Marques Jardim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 111 – 115.

1. Relações sociais de gênero - Surdez. 2. Feminismo interseccional. 3. Educação básica. I. Jardim, Silvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 305.235

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Mário Rocha (*in memoriam*) e Ermita Maria

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, porque Ele sempre ilumina os meus caminhos e abençoa os meus sonhos.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN.

Aos coordenadores do Programa em Ensino: Prof^o Dr^o Benedito Gonçalves Eugênio e Prof^o Dr^o José Valdir Jesus de Santana.

À minha orientadora, Silvia Jardim, pelos ensinamentos, conselhos e apoio, que vão além do âmbito acadêmico, por isso, agradeço pelo carinho e pela atenção.

Às protagonistas desta dissertação, porque sem elas esta pesquisa não existiria, suas narrativas irão contribuir de forma significativas para o campo das ciências humanas.

Aos membros da banca de defesa, Prof^o Dr^o Wolney Gomes Almeida e Prof^o Dr^o José Jackson Reis dos Santos, pela disponibilidade para a leitura texto e pelas contribuições, que foram importantes para continuação da escrita do texto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pela concessão parcial da bolsa, que foi crucial para continuação dos meus estudos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, pelos valiosos ensinamentos.

Aos colegas da turma de 2020, pois apesar de não termos vivências presenciais na Universidade, por conta da pandemia de Covid-19, tivemos discussões importantes por meio da plataforma google Meet. Em especial, agradeço a Ruthéia pelo carinho, apoio e atenção desde o início desse processo.

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais, Mário (*in memorian*) e Ermita, pela dedicação, incentivo e por me mostrar que a educação é o único caminho para mudança de vida. Aos meus irmãos: Fabiana, Romário, Marinês e Anelita, pelo carinho e amizade. Ao meu esposo Welder, pela atenção e cuidado.

Às amigas, Miquele, Luana e Renária que estão presentes desde a graduação me incentivando, agradeço-as pela atenção e apoio.

Agradeço com carinho, às interpretes de Libras Jaqueline Quadros e Gisleia, pela disponibilidade, profissionalismo e atenção ao acompanhar e traduzir todas as entrevistas realizadas.

A todas e todos que, mencionadas/os ou não aqui, contribuíram, de forma direta ou indireta, para que esse trabalho fosse produzido.

LISTA DE SIGLAS/ ABREVIACOES

Libras: Língua Brasileira de Sinais

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIAPN+: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/
Arromânticas/Agnero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

BA: Bahia

Triste, Louca Ou Má (Francisco, el Hombre)

Triste, louca ou má
Será qualificada ela
Quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem, não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça
Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

Ela desatinou (e um homem não me define)
Desatou nós (minha casa não me define)
Vai viver (minha carne não me define)
Eu sou meu próprio lar

RESUMO

A presente dissertação constitui um estudo que vincula as relações sociais de gênero e a surdez. As protagonistas desta pesquisa são dez mulheres surdas, com idades entre 17 e 27 anos, que estudam ou que já estudaram em escolas públicas do Município de Vitória da Conquista – BA. Para a produção dessas reflexões, partimos das bases teóricas dos estudos surdos e dos culturais para a educação, buscando fazer uma relação com a categoria de análise gênero. A questão principal que orienta o tema é: como se dá o processo formativo e educativo de mulheres surdas, na educação básica do Município de Vitória da Conquista – BA? Essa questão se desdobra em outras indagações para o entendimento desse contexto: de que maneira as mulheres surdas vivenciam questões de gênero em seus cotidianos? Como avaliam as instâncias de educação escolar no que diz respeito às diferenças de ser mulher e de ser surda? Quais os anseios dessas mulheres em relação à escola e às aspirações futuras? O objetivo geral deste estudo é produzir uma interface entre os estudos de gênero e os estudos sobre surdez, para identificar características dos percursos e trajetórias educacionais de mulheres surdas na educação básica do Município de Vitória da Conquista – BA. Os objetivos específicos estão voltados para a discussão do modo como as mulheres surdas, em suas trajetórias, compreendem os processos formativos e educativos, a partir da categoria de análise gênero. Procuramos estudar práticas de sociabilidade dessas jovens surdas, bem como, buscamos compreender a maneira como elas se posicionam em relação à instituição escolar enquanto mulheres surdas. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que as mulheres entrevistadas enfrentam barreiras para se inserirem nos processos sociais e educacionais, mas são participativas, pois compreendem suas histórias diferentemente dos paradigmas sociais naturalizados e buscam conquistar seus espaços por meio de diferentes estratégias de resistência.

Palavras-chave: Relações sociais de gênero, surdez, feminismo interseccional, educação básica.

ABSTRACT

The present dissertation is a study that links social gender relations and deafness. The protagonists of this research are ten deaf women, aged between 17 and 27 years, who study or have studied in public schools in the city of Vitória da Conquista - BA. For these reflections, we draw on the theoretical basis of deaf and cultural studies on education and the category of gender analysis. Our guiding question is: how does the basic educational training of deaf women take place? That unfolds into other questions for understanding this context: how do deaf women experience gender issues in their daily lives? How do they evaluate the instances of school education about being a woman and being deaf? What are the wishes of these women about school and future aspirations? We aimed to produce an interface between gender studies and studies on deafness, to identify characteristics of the paths and educational trajectories of deaf women in basic education in the municipality of Vitória da Conquista - BA. The specific objectives were focused on the discussion of how deaf women in their trajectories, understand the formative and educational processes, from the category of gender analysis. We studied the practices of sociability of these young deaf women and analyzed how their position in regard to the school institution as deaf women. The results of this research showed that the interviewed women face barriers to inserting into social and educational processes, but they engage themselves, once they understand their life stories differently from naturalized social paradigms. Therefore, they seek to conquer social spaces through different resistance strategies.

Keywords: Social gender relations, deafness, intersectional feminism, basic education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS.....	<u>18</u>
2.1 surdez: um Despertar.....	28
3. DA LUTA DO FEMINISMO AO CONCEITO DE GÊNERO.....	<u>31</u>
3.1 Nossas identidades falam, sentem e se expressam: processos educativos de mulheres surdas	36
4. EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA.....	48
5. PERCURSO METODOLÓGICO	53
5.1 A natureza da pesquisa.....	<u>54</u>
5.2 Instrumentos para a produção de dados	<u>55</u>
5.3 Conhecendo as protagonistas da pesquisa	<u>60</u>
5.4 Elaborando a análise	<u>63</u>
6. “EU FUI SOLTANDO AS AMARRAS PARA CONQUISTAR A MINHA LIBERDADE”: OS RELATOS DE MULHERES SURDAS SOBRE SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	<u>66</u>
6.1 Mercado de trabalho	<u>70</u>
6.2 Relações com a escola	<u>78</u>
6.3 Aspirações e Projetos de vida.....	93
7. MÃOS QUE NARRAM TRAJETÓRIAS DE MULHERES SURDAS: O QUE O ENSINO TEM A VER COM ISSO?	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	116
Anexo A (Entrevistas com as protagonistas)	1

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa que buscou traçar considerações sobre relações sociais de gênero e a surdez, estendidas à educação básica. Para tanto, esta pesquisa se dedicou a desenvolver o tema a partir da perspectiva dos estudos surdos, culturais e também feministas, bem como se articulou à teoria da interseccionalidade para refletir como as marcas sociais são interrelacionadas.

A proposta de pesquisa foi pensada com base nas características da cultura surda (KRAEMER, 2012), das reflexões sobre a história dos/as surdos/as no Brasil, bem como, do conhecimento de algumas lutas enfrentadas pela comunidade em questão e, dos preconceitos que caracterizam o percurso histórico, sobretudo, no que se refere às concepções socialmente construídas do papel da mulher surda (GUEDES, 2012; KRAEMER, 2012; CHIELA, 2012). Assim, pretendemos unir à história da educação das pessoas surdas e suas singularidades, a perspectiva social de gênero, buscando investigar o modo como essa categoria ajuda a compreender o percurso formativo de mulheres surdas.

A escolha por tecer considerações sobre mulheres se dá pela necessidade de compreender a maneira como as jovens constroem suas identidades, já que fazem parte de um grupo que “carrega” duas diferenças: ser mulher e ser surda. Outro fator relativo à escolha dessa temática é a raridade de publicações em as mulheres estejam no centro das pesquisas, já que muitos estudos relativos à questão da surdez apresentam apenas o termo surdo para designar homens e mulheres e essa falta de especificidade expõe, de alguma forma, as desigualdades, pois, como veremos ao longo desta dissertação, há diferença entre a vida do homem surdo e a da mulher surda. De início, tivemos como fonte empírica mulheres surdas, com idade entre 12 e 25 anos, estudantes, no entanto, a pandemia do Coronavírus impossibilitou o desenvolvimento dessas atividades e reestruturamos o projeto inicial, aumentando a faixa etária para mulheres surdas de idade entre 17 e 27, anos que estudam ou que já passaram por esse processo. Tivemos um ponto positivo por meio dessa mudança, ao verificarmos as diferenças entre respostas de mulheres que veem inseridas no contexto escolar e aquelas que, há um tempo significativo, já passaram por ele.

A motivação pessoal para realização desta pesquisa é o fato de a pesquisadora se ver inserida em um contexto social que trouxe estigmas para sua vida, seja por ser uma mulher, seja por ser negra, seja por ser de classe menos favorecida. No contexto de suas vivências, ela busca ressignificar sua realidade por meio dos processos educacionais. Desse modo, cabe aqui expor um breve histórico, que motiva a pesquisadora desta dissertação a propor o tema em questão

A proponente desta pesquisa estudou em escolas municipais e estaduais públicas do Município de Vitória da Conquista – BA e, como toda mulher negra e de classe social menos favorecida economicamente, sofreu e enfrentou barreiras para conseguir se inserir no processo escolar. Assim, nos primeiros anos de ingresso nesse processo, chamado primeira série, anteriormente à reforma curricular que levou à mudança na nomenclatura das fases de estudo, a pesquisadora se viu inserida em um contexto que não a representava, pois todos os seus colegas pareciam mais bonitos/as e mais inteligentes.

A professora branca, de salto alto, magra e de cabelos pretos marca sua memória, pois se tornou a barreira mais forte para que ela estivesse todos os dias na sala de aula. Essa educadora batia na mesa, gritava e insistia para que a pesquisadora, na época, uma criança, lesse as palavras no quadro negro, e ela ficava ali, apavorada, sem entender nada e sem conseguir ler, pois não era alfabetizada. Esse contexto gerou um trauma, cujas consequências estão ligadas à defasagem na sua aprendizagem, pois, algumas vezes, teve que repetir a série. E só conseguiu ser alfabetizada por sua irmã, a partir do momento em que não mais estava sendo ensinada pela a professora mencionada e, assim, conseguiu se desenvolver em outras atividades escolares e seguir para as próximas etapas de estudo.

Dessa maneira, em sua trajetória, a pesquisadora passou por outros estigmas e outras normalizações sociais, entretanto, conseguiu ingressar no ensino superior e cursar pedagogia. Desse modo, refletimos: não seria esperado que ela abandonasse a área da educação, por ter sido desacreditada de sua potencialidade de aprender, sobretudo, no que diz respeito ainda à capacidade para formar outras pessoas e em um campo do conhecimento no qual já se sentia, o tempo todo, marginalizada? No entanto, a pesquisadora tinha um sonho (têm) de mostrar que a educação tem a possibilidade de ser transformadora, quando proporciona o ensino para a liberdade e dignidade humanas.

Durante o curso de pedagogia, ela começa a fazer estágios, e ao mesmo tempo, escrever seu trabalho de conclusão de curso, que abordava o tema relações sociais de gênero como categoria de análise para a educação. As leituras teóricas sobre essa temática foram transformando algumas questões por ela ainda reproduzidas e podemos dizer que

esse processo levou à desconstrução de algumas visões sociais ainda estereotipadas. Assim, a pesquisadora começou a trabalhar em uma escola de Vitória da Conquista que possuía uma sala de recursos multifuncionais com estudantes surdas e surdos e, ao se deparar com a língua de sinais - Libras pela primeira vez, houve muito interesse e curiosidades em conhecer essa forma de comunicação.

A proponente desta pesquisa começa a ter interesse pela vida de mulheres surdas e, ao pensar nas questões sociais de gênero e em algumas normalizações já percebidas nesse ambiente de trabalho, decidiu escrever um projeto e conhecer mais sobre as trajetórias educacionais de mulheres surdas, no Município de Vitória da Conquista, que se tornou o estudo aqui apresentado. Desse modo, essa pesquisa é fruto de muitas indagações que foram construídas ao longo das vivências da pesquisadora, bem como, das leituras teóricas, que intensificam um modo de pensar transformador das visões sociais de mundo.

O estudo tem como questão principal: como se dá o processo formativo e educativo de mulheres surdas, na educação básica do Município de Vitória da Conquista – BA? Essa questão se desdobra em outras indagações para o entendimento desse contexto formativo e educativo: de que maneira as mulheres vivenciam questões de gênero em seus cotidianos? Como avaliam as instâncias de educação escolar no que diz respeito às diferenças de ser mulher e de ser surda? Quais os anseios dessas mulheres em relação à escola e às aspirações futuras? Essas questões estão atreladas à hipótese de que os processos de inclusão não são completos e possuem falhas na sua operacionalização que se efetivam nas trajetórias escolares e formativas de mulheres surdas e há riscos de abandono escolar.

O objetivo geral deste estudo é buscar a interface entre os estudos de gênero e os estudos sobre surdez, para identificar características dos percursos e trajetórias educacionais de mulheres surdas na educação básica do Município de Vitória da Conquista – BA. Os objetivos específicos estão voltados para a discussão do modo como as mulheres surdas, em suas trajetórias, compreendem os processos formativos e educativos, a partir da categoria de análise gênero, visando, dessa maneira, verificar práticas de sociabilidade de dez mulheres surdas com idade entre 17 e 27 anos, que estudam ou estudaram no Município de Vitória da Conquista – BA, bem como, compreender a maneira como as jovens se posicionam em relação à instituição escolar enquanto mulheres surdas.

Como metodologia, procuramos seguir a de tipo qualitativa e de natureza descritiva e exploratória, a partir da conceituação de Minayo (1994), dentre outros autores/as. Para a coleta de dados, optamos, como instrumento, pela entrevista semiestruturada, pois nos permitiu ter aproximação maior com as participantes da pesquisa, bem como, uma participação mais atuante e consciente nos procedimentos (TRIVINÕS, 1987, p. 152). Entendemos que esta pesquisa se aproxima também do método de história de vida, porque tem o objetivo de compreender a realidade do sujeito que deseja ser participante. Nesse sentido, é importante manter a flexibilidade das ferramentas a fim de deixar que os/as sujeitos possam se sentir mais livres para contarem suas histórias, recordarem do passado e etc. O método aqui empregado também propõe uma interrelação com a história de vida individual e a história de vida coletiva, a fim de avaliar uma construção social consistente e ampla, por meio de uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social (SILVA *et al*, 2007).

Um dos primeiros passos na produção deste estudo foi a realização de uma breve pesquisa para verificar o estado da arte, no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, a partir das palavras chaves: Gênero, surdez, feminismo interseccional, mulher, surda. Como resultado da pesquisa, encontramos as dissertações: Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contexto de múltiplas (in)visibilidades, da autora Paula Varlanes Brito Moraes; O signwriting e a prática docente: o processo ensino-aprendizagem com alunos surdos, da autora Fabíola Moraes Barbosa; O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica, da autora Priscilla Leonnor Alencar Ferreira. Verificamos que nenhuma das dissertações propõe a interconexões entre gênero e surdez, tendo as trajetórias de mulheres surdas como base da pesquisa. Nesse aspecto, esta dissertação também se justifica pela necessidade de propor a mulher surda como centro de pesquisa na área das ciências humanas, no contexto da cidade de Vitória da Conquista e região.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo se pauta na discussão da história educacional dos sujeitos surdos, fundamentada nas considerações teóricas de Guedes (2012); Kraemer (2012); Perlin (2016); Skiliar, (2010); Strobel, (2008) e, na perspectiva dos estudos culturais para uma abordagem na educação, a partir das considerações de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Nesse capítulo inicial, buscamos também trazer um pouco do conceito de surdez, bem como, do modo como se

instituem as lutas que esse grupo enfrentou para ter direito a utilizarem a sua língua como forma de comunicação legítima.

No segundo capítulo, objetivamos apresentar a conceituação da categoria gênero, tendo como base teórica principal os estudos de Meyer (2008); Louro (2011); e Scott (1989). Para tanto, partimos do contexto histórico da luta do feminismo, pois entendemos que o conceito de gênero surge de construções históricas e sociais que se relacionam às tensões e às transformações, assim como às conquistas do movimento feminista contemporâneo. Nesse capítulo, a partir da teoria da interseccionalidade, trazemos um pouco dos processos históricos da mulher surda, interconectada com as marcas sociais impostas.

No terceiro capítulo, falamos do conceito de educação escolarizada, a partir das conceituações de: Oliveira (2003); Jardim (2011); e Freire (1996). Nesse capítulo, buscamos expor o conceito de educação escolarizada e procuramos evidenciar o papel desempenhado pela educação escolar quando se trata das vivências dos/as educandos/as, para demonstrar que a instituição escolar faz parte dos processos formativos dos sujeitos como um todo.

Já no quarto capítulo desta dissertação, trazemos a nossa metodologia, o modo como trilhamos nosso caminho para atender nossa questão de pesquisa e atender aos objetivos traçados para este estudo. Apresentamos a natureza da pesquisa, a partir da conceituação de Minayo (1993) e Cervo (2007). Descrevemos os nossos instrumentos para coleta de dados, apresentamos as protagonistas e mostramos como foi pensada a análise desta dissertação.

No quinto capítulo, trazemos as análises parciais deste estudo, buscando fazer uma interpelação com as teorias adotadas e expor os relatos das protagonistas desta pesquisa. Nesse capítulo, analisamos os materiais produzidos e pensamos, posteriormente, as categorias, que são: mercado de trabalho, relação com a escola, aspirações e projetos futuros.

O sexto e último capítulo traz os resultados deste estudo e evidencia que as mulheres entrevistadas enfrentam muitas barreiras para conquistarem espaços, tanto na educação, quanto nos mais diversos espaços sociais, entretanto, adotam estratégias de resistência e buscam vencer as imposições de gênero e do ouvintismo.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS

Não foi fácil não, foi muito difícil [...]. No passado quando eu era criança eu não sabia quase nada, eu estudava em uma escola que tinha bastante ouvintes e a inclusão era pouca, a professora era oralizada. Me mostrava as letras, me obrigava a escrever e eu ficava ali sem saber nada [...]. E puxava minha orelha [...]. Me besliscava [...]. A professora era ruim [...]. Então era muito sofrimento, eu ficava nervosa (Marpesia Petreus).

Neste capítulo, buscamos trazer um pouco da história das pessoas surdas, por meio dos fundamentos teóricos dos estudos surdos (Guedes, 2012; Kraemer, 2012; Perlin, 2016; Skiliar, 2010; Strobel, 2008) e uma abordagem dos estudos culturais para a educação, a partir dos pensamentos de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Posteriormente, nos restringiremos a expor considerações sobre o conceito da surdez, bem como sobre as conquistas que esse grupo obteve a partir de suas lutas, como, por exemplo, terem o direito de usarem a sua língua como forma de comunicação legítima. Torna-se importante dizer que, iniciamos este capítulo, com um fragmento de uma das protagonistas desta dissertação, tendo como nome fictício Marpesia Petreus, na qual começa a descrever seu processo de escolarização nos primeiros anos sendo criança. Acreditamos que esse fragmento descrito por ela é significativo para o que se propõe discutir no decorrer deste capítulo.

Desse modo, investigar questões formativas e educativas das pessoas surdas, a partir desses dois campos de conhecimento, possibilita entender que a diferença é constituída histórica e socialmente, e está relacionada a um “processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 2010, p. 6). É importante dizer que compreendemos processos formativos, nesta dissertação, como conhecimentos que são adquiridos fora dos espaços escolares, pois acreditamos que esses processos “estruturam e vertebram uma multiplicidade de competências socioculturais e formativas além das técnicas e instrutivas” (CORREIA, 2010, p. 2).

Segundo Guedes (2012), a história de educação dos/as surdos/as é marcada por muitas lutas contra os processos de discriminação e exclusão, pois, de um modo geral, a sociedade os/as impediam de ter seus direitos e deveres estabelecidos em igualdade com

os demais indivíduos. Isso se dava, sobretudo, pelo fato de que eles e elas utilizavam uma língua diferente da considerada normal, pois era uma forma de comunicação desviante dos aspectos orais. As pessoas surdas eram proibidas de se comunicarem por meio de gestos e manter a comunicação visual e gestual era motivo de punição nas várias instituições existentes naquele período, pois os educadores consideravam que todos/as deveriam ser iguais, ou seja, se comunicarem através da língua oral.

Para Lima (2011), os/as surdos/as foram considerados/as, no decorrer da história, como incapazes de participar do processo educativo e, foi negado a eles/elas o direito de conhecerem aspectos fundamentais para a vida social, como, por exemplo, os elementos básicos de saúde. Essa construção histórica e social sobre quem são as pessoas surdas contribui para que esse grupo não seja considerado a partir de suas especificidades, mas sim julgado pela “falta” da audição. Para Strobel (2008), autora surda, ser surdo/a, ao longo da história, não foi fácil, pois a diferença não era, e tampouco é aceitável, já que foram constituídos ideais que inferiorizaram as pessoas surdas e as colocaram à margem da sociedade:

[...] os sujeitos diferentes são identificados e socialmente estereotipados e também se tende a generalizar as suas limitações e a minimizar as suas limitações e os seus potenciais, a diferença está tão presente e enfatizada para os que os cercam que justifica os seus sucessos e fracassos nos seus atos e realizações (STROBEL, 2008, p. 13-14).

Ainda de acordo com a autora, a falta de conhecimento, por parte de uma sociedade ouvinte, sobre as pessoas surdas, sobre a sua cultura e sobre a sua identidade, tem gerado concepções errôneas a respeito de suas potencialidades e das suas possibilidades de desenvolvimento de uma vida comum. Assim sendo, os/as ouvintes tendem a tratá-los/las “de forma paternal como ‘coitadinhos/as’, ou lidam como se tivessem ‘uma doença contagiosa’ ou de forma preconceituosa e por meio de outros estereótipos, causada pela falta de conhecimento” (STROBEL, 2008, p. 31). Essa falta de conhecimento produz e reproduz formas de conceituar a surdez e as pessoas surdas. Diante disso, é possível entender que esse construto histórico e social se faz presente até os dias atuais e são materializados cotidianamente quando não há políticas públicas que possibilitam: intérpretes em escolas, supermercados, hospitais e clínicas médicas.

Desse modo, não só a trajetória cultural e social foi marcada por discriminações como também a trajetória educacional das pessoas surdas foi e ainda é marcada por uma ideologia clínica dominante. Skliar observa que:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativas de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 2010, p. 7).

Durante o século XX, a medicina desenvolveu pesquisas em relação à surdez e categorizou os sujeitos surdos/as de acordo com graus de surdez: “os surdos leves de um lado, e os profundos em outro extremo” (SKLIAR, 2010, p. 7). Essa construção da medicina em relação à surdez e sobre as pessoas surdas propiciou a formação das concepções dos/as ouvintes sobre os surdos/as. Essa forma de conceituar as pessoas surdas influencia também no modo como elas são compreendidas nos espaços escolares, onde educadores, gestores e a comunidade escolar como um todo tendem a visualizar esses sujeitos de forma fragmentada, como afirma Skliar:

O fato de que a educação dos surdos não se atualize em sua discussão educativa pode revelar a presença de um sentido comum que estabelece uma cadeia de significados obrigatórios, como a seguinte: surdos-deficientes auditivos – outros deficientes – educação especial – reeducação – normalização – integração. Paralelamente a essa continuidade de significados, surge também um conjunto de contrastes binários, que são típicos deste território educacional. Isto é, a pedagogia para surdos se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc. (SKLIAR, 2010, p. 7-8).

Ao partir dessa lógica, percebemos que a invisibilidade das pessoas surdas no Brasil decorre da herança de uma educação colonialista, que se pauta na depreciação a que os sujeitos surdos/as foram submetidos/as. Com isso, notamos que a pedagogia adotada para o ensino das pessoas surdas se volta, na maioria das vezes, para a valorização da comunicação oral, com justificativas de que o ensino necessita ser igual para todos/as, e dessa forma, permitir a Libras seria diminuir a capacidade de aprendizagem dessas pessoas e isto está ligado e potencializa o modo como se constrói o olhar ouvintista e de ouvintilização sobre os/as surdos/as. O que essa lógica nega é que os/as surdos/as, a partir do nascimento, conhecem o mundo de forma visual e espacial, constroem suas percepções familiares e sociais por meio da Libras e necessitam produzir essas percepções quando são submetidos/as ao processo de ensino-aprendizagem nos espaços escolares também.

Convém lembrar, ainda, que a educação escolar das pessoas surdas inicia-se, no Brasil, em 1857, contexto em que foi criado o primeiro instituto educacional para esse

grupo, tendo como nome Instituto Imperial de Surdos-Mudos, no qual atendia apenas pessoas do sexo masculino atualmente, chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (KRAEMER, 2012, p. 79). Dessa forma, e ainda de acordo com Kraemer, o foco de educação, naquela época, eram os métodos que pudessem desenvolver a oralização, pois havia uma organização de profissionais e instituições que desenvolviam estratégias pedagógicas, denominada educação especial. As concepções educacionais daquela época estavam centradas nas questões de normalização, em que se considerava os/as surdos/as como deficientes.

Consequentemente, os padrões já estavam estabelecidos, principalmente, nas questões econômicas, sociais, raciais e de gênero, que caracterizavam os sujeitos naquela época, pois eram atendidos estudantes brancos e com poder aquisitivo. No que se refere às pessoas surdas, estas eram obrigadas a desenvolverem uma linguagem/língua que não os/as pertencia, que era a questão da oralidade, como afirma Kraemer:

[...] No que se refere aos sujeitos surdos, entendia-se que era fundamental ensiná-los a produzir a comunicação oral, para isso, era produtivo treinar a sua fala e sua leitura labial. Nessa forma de compreender o sujeito surdo, prevalecia a ideia de que a comunicação apenas poderia se estabelecer de forma oral, da mesma maneira que os ouvintes a realizavam (KRAEMER, 2012, p. 80).

Para Skliar, isso se dá, sobretudo, pela visão estereotipada, construída social e historicamente, que as pessoas ouvintes têm sobre o povo surdo. O ouvintismo, que é a “representação dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo” (SKLIAR, 2010, p. 15). Essa forma de olhar as pessoas surdas, bem como, categorizá-las em pressupostos de normalização, principalmente, nos espaços educacionais, contribuiu para uma visão clínica e terapêutica da surdez, como afirma Skliar:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2010, p. 15).

Conforme a maneira de pensar que aqui consideramos pertinente e adequada para o entendimento dessas questões, a surdez não é uma doença a ser curada e, conseqüentemente, não é uma patologia ou deficiência permanente. Quando, por outro lado, consideramos a surdez como deficiência, percebemos como essa ideia transformou os espaços educacionais em verdadeiras clínicas terapêuticas, nas quais os profissionais,

que trabalhavam nessas instituições, tinham apenas a função de categorizar os sujeitos surdos/as em níveis: surdez leve, moderada ou severa. Diante do exposto, “tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (SKLIAR, 2010, p. 16).

Os processos que envolvem o ouvintismo e o oralismo, se vigentes nos espaços de educação, podem exercer força de poder, por meio de uma ideologia dominante que se faz presente. Ao pensar nesses pressupostos, nos remetemos ao ocorrido no Congresso de Milão de 1880, momento histórico que faz parte da luta dos surdos e surdas do Brasil. Nesse evento, foram reunidas 182 pessoas, na sua maioria ouvintes (GUEDES, 2012, p. 13) e o resultado da votação aí realizada proibiu o uso da língua de sinais na educação das pessoas surdas, impondo o método oral como única forma de comunicação para o ensino e para a vida desse grupo. Podemos perceber que essa decisão gerou um retrocesso na educação e no desenvolvimento da vida de pessoas pertencentes a esse grupo.

Ao seguir esse pensamento, entendemos que essa compreensão errônea a respeito desse grupo não se restringe apenas a um momento histórico, ocorrido no Congresso de Milão, como afirma Skliar:

[...] ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 2010, p. 16).

Durante as trajetórias educacionais das pessoas surdas, as marcas da desigualdade foram construídas não só pelo ocorrido no Congresso de Milão, mas também por uma construção histórica de poder desempenhada pelo ouvintismo e pelo oralismo. Sendo assim, todo esse processo ocorreu porque houve grande participação na reprodução de estereótipos que impossibilitavam as pessoas surdas de terem seus direitos assegurados na sociedade, como afirma Skliar:

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e família dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (SKLIAR, 2010, p. 17).

Em vista disso, até hoje, o processo educacional dos/as surdos/as ainda é atravessado por desigualdades, principalmente, quando pensamos sobre as articulações apresentadas nos currículos na educação das pessoas surdas. Para Skliar (2010), “o ouvintismo desenvolveu não apenas uma, mas várias formas de colonização do currículo, através de uma trama de representações variadas” (p. 17). Algumas questões são descritas pelo autor:

- O currículo para deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes;
- O currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três o tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes;
- O currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas, pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem;
- O currículo da beneficência laboral centrado ou na reprodução de atividades e ofícios já saturados pelo desempenho – carpintaria, datilografia, corte e costura, etc. - ou no sentido de formar surdos somente enquanto atendentes ou ajudantes de ouvintes;
- O currículo salvavidas, como último recurso, apara aqueles surdos que não se encaixam nos outros currículos citados anteriormente (SKLIAR, 2010, p. 17-18).

Não é objetivo desta dissertação trazer a teoria do currículo, mas inferir como há a integração do ouvintismo curricular nos processos de educação dos/as surdos/as, e como essas ideias se solidificam nas suas trajetórias, bem como, constroem caminhos estereotipados, difíceis de serem desconstruídos. Esses caminhos categorizam os lugares sociais nos quais, na maioria das vezes, esse grupo não é aceito, uma forma de demonstração desse acontecimento é quando a educação institucional não possibilita formas de valorização e viabilização de suas potencialidades. Para Skliar (2010), as concepções ideológicas do ouvintismo curricular fazem parte das perspectivas da prática pedagógica:

[...] a subordinação de todo o currículo ao ensino da oralidade – quer dizer: a imposição de pré-requisitos orais para um hipotético progresso na escolarização; a desatenção de um processo significativo para o acesso dos surdos à alfabetização e ao letramento; a exclusão dos adultos surdos do ambiente educacional; a desprofissionalização, etc (SKLIAR, 2010, p. 18).

Podemos perceber que as práticas pedagógicas voltadas às pessoas surdas se materializam nas instituições através de atitudes de normalização, quando a questão do

oralismo se torna pré-requisito para que essas pessoas possam aprender de forma efetiva. Outro fator preponderante nessa discussão é entendermos que a educação das pessoas surdas não fracassou: “ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais” (SKLIAR, 2010, p. 18).

Para Strobel (2008), a nova concepção socioantropológica vem para desconstruir qualquer ideia que entenda esse grupo como portador de uma doença a ser curada, uma patologia. Desse modo, entendemos que, contrariamente a essa perspectiva duradoura, “o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria” (STROBEL, 2008, p. 36). Ainda segundo a autora, podemos dizer que não existe uma cultura surda imutável, pois é necessário compreender que dentro dessa mesma cultura existem várias subjetividades, uma vez que, além de sujeito surdo/a, ele pode ser “rico, professor, alemão, católico e homossexual” (p.36).

Remetemo-nos a Skliar (1998) ao reforçar a compreensão dos os/as surdos/as como sujeitos que compartilham de uma cultura surda, marcada por meio da língua de sinais e suas identidades são constituídas a partir de experiências visuais. A surdez é entendida como uma diferença cultural e linguística que precisa ser considerada e respeitada e não vista como uma deficiência a ser corrigida e, por isso, “não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica” (SKLIAR, 1998, p. 28). Para o autor, a diferença entre surdos/as e ouvintes está relacionada às questões políticas, históricas e sociais:

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR, 1998, p. 6).

A produção da diferença não pode ser considerada como um construto natural, pois se relaciona com os processos mais complexos existentes da sociedade como, por exemplo, a diversidade. A diferença e a diversidade “mascaram e neutralizam as consequências políticas” e influenciam a sociedade a criar concepções equivocadas sobre as pessoas surdas, por meio de estratégias conservadoras e, sob um olhar paternalista, os sujeitos produzem e reproduzem concepções que mascaram a intenção de normalização (SKLIAR, 1998, p. 6).

Conceituamos identidade e diferença a partir das perspectivas pós-estruturalistas dos estudos culturais em educação (HALL, 2000; SILVA, 2000). A identidade e a

diferença são sempre resultado de produção simbólica e discursiva e, dessa forma, estão “sujeitas a vetores de força, a relação de poder”¹. Nessa perspectiva, a afirmação da identidade e a indicação da diferença falam a respeito da forma como os diversos grupos sociais buscam a garantia de privilégios dos bens sociais. E, nesse caso, “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 74). De acordo com Silva, a identidade e a diferença não são do mundo natural, mas do mundo social e cultural:

Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 73).

A partir dessas definições, percebemos que identidade e diferença não podem ser pensadas segundo concepções biológicas e/ou naturais, pois elas são produzidas a partir de nossa linguagem, que é construída por meio de atos de significações sociais e culturais. Esses dois conceitos são sempre reproduzidos a partir daquilo que somos e daquilo que o outro não é, a partir do discurso há uma imposição daquilo que os sujeitos devem ser em uma identidade estabelecida, concreta e pronta. Desse modo, “a identidade e a diferença estão, pois em estreita conexão com relações de poder” (SILVA, 2000, p. 81).

Diante do exposto, compreendemos que a identidade e a diferença terão sempre relação com as classificações que a sociedade impõe sobre os sujeitos. A normalização será uma das principais formas de imposição sobre o outro e será também ordenada a partir de oposições binárias: “masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual” (Silva, 2000, p. 83). Quando propomos problematizar e questionar a diferença e a identidade a partir de construções e imposições de poder, objetivamos desconstruir e discutir normalizações advindas dos binarismos nos quais elas se organizam.

Hall (2000) compreende que os processos de identidade e diferença se estabelecem a partir de relações de poder porque são produzidas por meio de discursos dominantes, constituídos histórico e socialmente:

[...] elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da

¹ Para Foucault (1987), os grupos considerados como minoritários sabem se expressar e têm perfeita condição de se desenvolver no mundo, porém “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber” (FOUCAULT, 1987, p. 42).

exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p.109).

Para Hall (2000), discutir os conceitos de identidade e diferença, pensados a partir dos estudos culturais, permite fugir da concepção padronizada que as define como algo fixo, estabelecido e estável. Entendemos aqui que cada sujeito, no decorrer de sua trajetória, vivencia múltiplos processos de identificação. Kraemer (2012) contribui com essa percepção ao afirmar que os sujeitos, pertencentes a um determinado grupo cultural, vivencia a singularidade dos processos constituintes de identificação. Assim sendo, torna-se improdutivo afirmar que os sujeitos são pertencentes a uma única identidade, pois no ato da sua significação, as pessoas têm maneiras distintas de viver e perceber o mundo (KRAEMER, 2012, p. 81).

Conseqüentemente, ao discutirmos sobre identidade atrelada à cultura, há uma importância em trazer o que seria a cultura por meio dos conceitos de Kraemer (2012). Podemos dizer que não existe uma cultura dominante, no entanto, o que explica essa hierarquia é a superioridade de um grupo cultural em relação a outro, como explica a autora:

Um exemplo dessa dificuldade de dividir as questões culturais entre o que seria cultura e o que não seria, está no fato de pensarmos como as comunidades de grupos subalternos vivem suas experiências culturais. Pode-se afirmar que as línguas faladas em determinadas tribos indígenas não são línguas? Ou que as mulheres são mais sentimentais que os homens e, por isso, menos inteligentes? E que a língua utilizada pelas comunidades surdas não é uma língua, e sim um conjunto de sinais, e, por isso, eles são sujeitos sem culturas? (KRAEMER, 2012, p.81).

As indagações realizadas pelo autor nos dão subsídios para entender como essas demarcações de poder determinam os lugares de sujeitos, bem como, a utilizando estratégias dominantes sobre o outro. Para Hall (2000), essas demarcações só podem acontecer quando os/as sujeitos estão em relação com o outro, sendo a identidade constituída por meio da diferença, pois é por meio da relação com o outro que surgem as limitações daquilo que se é e, daquilo que não se é, ou mesmo, pela falta de algo, a qual Hall irá denominar de *exterior constitutivo*. Diante disso, as identidades podem ser constituídas durante todo um percurso histórico, isso porque elas são pontes de identificação, as quais excluem, com o objetivo de transformar “o diferente em ‘exterior’, em adjeto” (HALL, 2000, p. 110).

Perante o exposto, restringimo-nos agora a apresentar algumas considerações sobre a identidade estendida às pessoas surdas, e o modo como esse conceito deve ser entendido, de forma múltipla e descentrada. Compreendemos a surdez, nesta dissertação, “como diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada”, pois o respeito a esse grupo significa “considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura própria” (STROBEL, 2008, p. 36). Entretanto, a falta de conhecimento em relação a quem são os/as surdos/as e como produzem suas culturas fez e tem feito com que esses sujeitos sofram preconceito de normalização e a negligência das suas identidades, causa da desvalorização de suas identidades e especificidades.

Como dito, as vivências surdas estão entrelaçadas às relações desiguais de poder que categorizam esses sujeitos como deficientes e/ou “coitadinhos”. Esse poder exercido socialmente em relação, principalmente, à mulher surda, age sobre estigmas e estereótipos, os quais constituem muitos obstáculos nas suas trajetórias. Os/as surdos/as vivenciam suas singularidades a partir de um mundo constituído visualmente e constroem suas leituras e entendimento de mundo por meio da língua de sinais. Strobel, em sua tese de doutoramento, expõe as suas vivências como mulher surda e afirma que a cultura materializa a maneira como as pessoas pertencentes a esse grupo experienciam suas vidas no cotidiano, e a forma como elas realizam “suas conversas diárias, as lições que ensinam entre si, suas artes, seus desempenhos e seus mitos compartilhados, seu jeito de mudar o mundo, de entendê-lo e de viver nele”. Isso demonstra que o desenvolvimento social desse grupo não se constitui igualmente em relação às pessoas ouvintes e, portanto, devem ser consideradas as maneiras como esse grupo constrói suas formas de convívio social (STROBEL, 2008, p. 59).

Dessa maneira, as questões que se relacionam à diferença não podem ser aval para as desigualdades, principalmente, quando refletimos sobre as trajetórias educacionais de pessoas surdas que, além do marcador surdez, possuem outros marcadores da diferença, como, por exemplo, o gênero, a raça e a classe social. No próximo tópico, apresentaremos considerações a respeito da conceituação da surdez e das lutas enfrentadas por esse grupo, para a obtenção de seus direitos na sociedade sendo o principal deles o direito à diferença.

2.1 Surdez: um Despertar...

Neste tópico, discorreremos a respeito do conceito da surdez e expomos, ao menos um pouco, sobre as conquistas que esse grupo obteve a partir das lutas que enfrentaram para terem direito de usarem a sua língua como forma de comunicação legítima.

Depois de muitas mobilizações para que a comunicação surda fosse reconhecida como uma língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi oficializada no Brasil, por meio da lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2012). Esse momento histórico foi um marco vitorioso na vida dos sujeitos surdos/as. Entretanto, a socialização da língua em questão, nos mais diversos ambientes públicos e privados da sociedade, ainda não se tornou uma realidade no cotidiano destes indivíduos, pois o desconhecimento da língua, pela maioria dos ouvintes, evidencia o descaso de ambientes sociais públicos e prejudicam o planejamento das políticas. Assim sendo, muitos surdos/as preferem se relacionar apenas com sujeitos falantes nativos da mesma língua, como afirma Thomas (2012):

A escola de surdos ou turmas específicas de surdos, nesse sentido, é, para muitos, um espaço de encontro significativo, pois é nela que muitos se constituem como sujeitos surdos culturais e podem romper as amarras sociais que os colocam na condição de deficientes, aos quais falta algo, como sujeitos que necessitam ser corrigidos, forçadamente e com grande esforço, através do aprendizado da Língua oral da maioria ouvinte (THOMAS, 2012, p. 96).

De acordo com a citação, as pessoas surdas encontram “refúgio” para se relacionarem quando estão próximos/as a pessoas que fazem parte do mesmo grupo social. Isso se explica pelo fato de a comunicação se tornar difícil quando não há troca, quando os sujeitos ouvintes não conseguem entender a comunicação em Libras, e às vezes, ignoram, ficam preocupados ou com medo de terem uma aproximação com esse grupo, por falta de conhecimento da língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN foi atualizada ano de 2021 e trouxe benefícios essenciais para o ensino e aprendizagem das pessoas surdas. A lei nº 14.191, de 2021, regulamenta o ensino bilíngue para as pessoas surdas e o artigo 60-A afirma que:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português

escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996, n.p).

O ensino para as pessoas surdas tem um significado diferente daquela que vem sendo construída sócia e historicamente e essa vitória da comunidade surda é resultado de muitas lutas enfrentadas por elas que, diante da dificuldade, não desistiram e persistiram por algo que já era direito, que é a educação. A lei intensifica o respeito à LIBRAS como a língua e forma de comunicação em que esses sujeitos devem ser educados. Uma pessoa pode ser ensinada em uma língua estrangeira que não compreende o que se diz? As pessoas surdas, por muito tempo, passaram por este constrangimento, por falta não entenderem uma comunicação diferente da oral, como já foi comentado no capítulo anterior. No entanto, essas mesmas pessoas, no ato de suas significações, conseguiram ter visibilidade e obtiveram sua vitória. Conseqüentemente, não podemos supor que os órgãos públicos proporcionaram um benefício, mas sim efetivaram a garantia de um direito constituído, que é o direito de ter uma educação digna.

Em Vitória da Conquista, interior da Bahia, local onde realizamos a pesquisa da qual a dissertação é fruto, a Associação dos Surdos/as foi criada em 2014, com intuito de possibilitar uma aproximação da sociedade ouvinte com os sujeitos surdos/as, assim como para fortalecer as políticas públicas de acessibilidade. Segundo as informações da PMVC virtual (Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista), a estimativa é que deva habitar, no Município, pelo menos 470 pessoas com surdez e/ou com deficiência auditiva. Esses dados intensificam a necessidade de se problematizar questões que vinculam o estudo do gênero a partir de trajetórias de mulheres surdas no município.

Estudar o percurso histórico de educação de mulheres surdas, no município de Vitória da Conquista, possibilitou-nos perceber que há um número significativo de pessoas surdas nesse município, principalmente, no que se refere às mulheres, o que fortalece a validade da discussão que estamos propondo, bem como demonstra a necessidade reflexões desse tipo e de seus resultados. No próximo capítulo, buscamos trazer reflexões sobre a mulher surda, e suas trajetórias educacionais no Brasil. Além disso, propomos problematizar a partir do feminismo interseccional, que possibilitou compreender como as desigualdades de gênero se relacionam entre outras diferenças e

interferem na vida das mulheres, e nesse caso, na vida das mulheres surdas que sofrem opressões desencadeadas por esse processo.

3. DA LUTA DO FEMINISMO AO CONCEITO DE GÊNERO

Neste capítulo buscamos apresentar a conceituação da categoria gênero, e propomos trazer a teoria do feminismo interseccional para nos ajudar a compreender como o gênero está diretamente relacionado com outras marcas sociais. Para tanto, partimos do contexto histórico da luta do feminismo, pois entendemos que o conceito de gênero surge de construções históricas e sociais que se relacionam às tensões e às transformações, assim como, às conquistas dos movimentos feministas contemporâneos.

De acordo com Meyer (2008), a história do movimento feminista apresenta significativos momentos que buscaram desconstruir estereótipos que normalizavam desigualdades de gênero, e isso se dá pelo próprio fato de o movimento já ser constituído na base da diferença. Meyer explica que, mesmo a revolução que as mulheres fizeram tendo sido conhecida como Movimento Feminista, no singular, o movimento não foi constituído de forma homogênea e, desde muito cedo, havia uma multiplicidade de diferenças:

É claro que a luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da cidadania e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história, em geral, se refere a um movimento feminista no singular, mas que já é possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural (MEYER, 2008, p. 12).

O movimento foi um impulso para a reflexão sobre a existência de uma multiplicidade de diferenças e, desse modo, pensar o feminismo através da interseccionalidade “é reconhecer a existência de feminismos e das diferentes atuações feministas” (Figueiredo; Martins, 2020, p. 3). Ainda conforme as autoras, “essas atrizes sociais irão se articular na luta feminista através das opressões específicas ao qual são submetidas: gênero, classe, raça/ etnia, sexualidade, etc” (Figueiredo; Martins, 2020, p. 3).

Nesse sentido, compreende-se que o feminismo é um movimento social e político que tem a característica de lutar contra os padrões do machismo, que a sociedade patriarcal construiu e, sendo assim, a sua base política necessita ser antirracista para que tenha a possibilidade de combater a LGBTfobia, assim como, e as várias maneiras de opressões que se interseccionam e refletem sobre os grupos estigmatizados (FIGUEIREDO; MARTINS, 2020, p. 2).

Naquele momento histórico, as mulheres buscavam ser vistas e ouvidas, tal como, e impulsionaram as discussões sobre a necessidade de respeito e do combate à intolerância contra a mulher. Outro fato importante do movimento foi possibilitar às mulheres que percebessem outros sentidos para suas vidas além do ambiente de dona de casa e de cuidadora de filhos.

As questões relacionadas ao mundo do trabalho, espaços sociais que eram destinados exclusivamente aos homens, foram sendo transformadas em novas discussões com a entrada das mulheres nesse universo. É claro que, como toda ideologia dominante, foi e é difícil desconstruir todas as normalizações que envolvem a sociedade, e, para isso, é só pensarmos que mesmo as mulheres podendo trabalhar em espaços sociais, ainda recebem valores inferiores aos dos homens, mesmo desempenhando a mesma função.

No que se refere a esses aspectos da luta feminista, Louro (2010) afirma que o conceito de gênero, tal como aqui entendido, surgiu mediante a necessidade de desconstruir paradigmas relacionados aos sentidos implicados nesse termo que foram construídos historicamente e socialmente, bem como “acentuar o caráter eminente social das diferenças percebidas entre os sexos” (p. 63). O principal intuito desse momento era afastar concepções biológicas e enfatizar o caráter social do sexo:

[...] Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, com especificidades de cada cultura (LOURO, 2011, p. 63-64).

A autora propõe pensarmos que as diferenças sexuais são sempre constituídas por meio de pressupostos advindos de aspectos biológicos, que são construídos a partir do nascimento dos/as bebês, pois é a partir daí que são categorizados, por exemplo, a cor de roupas, os comportamentos, as formas como os sujeitos devem agir, aspectos que criam maneiras “masculinas” e “femininas”, de acordo com os sexos. Essas maneiras de agir e ser que são construídas, antes mesmo de as crianças virem ao mundo, desempenham funções sociais e ideológicas que sustentam as desigualdades de gênero.

Assim sendo, para Scott (1989), os ideais pensados pelos movimentos feministas permitiram desestruturar as concepções padronizadas sobre os conceitos de sexo e gênero e proporcionaram várias pesquisas, assim como um novo olhar a respeito dos papéis construídos para homens e mulheres:

A cuidadosa distinção entre gênero como categoria social – a atribuição de significados a corpos sexuados – e sexo – a diferença anatômica entre homens e mulheres – produziram importantes trabalhos. Permitiu às feministas recusar a ideia de que ‘anatomia é destino’, (significando que as diferenças anatômicas dos homens justificariam um tratamento desigual para as mulheres) e produziu conhecimentos históricos e antropológicos sobre as variadas capacidades e papéis que diferentes mulheres desfrutaram em diferentes lugares e diferentes tempos (SCOTT, 1989, p. 341).

De acordo com a autora, o movimento feminista caracterizou um importante meio para o esforço em se diferenciar cada vez o sexo biológico do sexo social o que possibilitou a emergência do nascimento da categoria de análise gênero, o que conferiu uma maior legitimidade acadêmica para os estudos sobre as desigualdades entre mulheres e homens. Essas novas argumentações sobre o ser mulher e os lugares e papéis que lhe eram destinados permitiram às mulheres desconstruírem uma visão padronizada a respeito da anatomia como destino e como justificativa para as desigualdades. Ao indagarmos a respeito dessas concepções, percebemos que o movimento ainda possibilitou a produção de conhecimentos que permitem às mulheres, na atualidade, desfrutarem de uma vida mais livre e permissível nos ambientes sociais. No entanto, essas práticas que defendem a emancipação das mulheres e também dos homens no que diz às amarras impostas pelo gênero precisam ser mais intensificadas, pois ainda existem, no âmbito social, muitas discriminações e, sobretudo, violência contra a mulher, como diariamente percebemos, na atualidade, e conforme dados sobre os casos de feminicídio.

Um outro avanço, relativo às lutas das mulheres, é a inserção social de outros grupos, como negros, estudantes, intelectuais e jovens, que buscavam visibilidade por meio de denúncias das “inconformidades e desencantos em relação aos aspectos tradicionais, sociais e políticos”, o que culminou na “segunda onda do feminismo”, caracterizado pelo interesse em assuntos que tinham relação com “construções propriamente teóricas” (LOURO, 1997, p. 16).

Segundo Meyer (2010), a “segunda onda” traz significativas contribuições teóricas e visibiliza a necessidade de se problematizar, levando em consideração os marcadores sociais, a atribuição de papéis sociais aos indivíduos:

Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e

explicar a subordinação social e invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. Pretendia-se com isso, qualificar as possíveis formas de intervenção com as quais se pretendia modificar tais condições. Evidentemente que tal subordinação e invisibilidade vinham sendo confrontadas há centenas de anos, por mulheres camponesas e de classes trabalhadoras que, movidas pela necessidade cotidiana de assegurar sua subsistência, desempenhavam atividades fora do lar, na lavoura, nas oficinas de manufatura e, depois, nas primeiras fábricas que se instalaram com o processo de industrialização (MEYER, 2010, p. 12-13).

Notamos a relevância das pesquisas científicas como suporte para denunciar a subordinação a que as mulheres eram submetidas naquela época, e percebemos que, desde muito cedo, as mulheres já desempenhavam funções consideradas socialmente pertencentes aos homens, as quais exigiam força e agilidade. Porém, estas atividades permaneciam invisíveis. Quando pensamos no âmbito da atualidade, notamos que as mulheres, apesar das muitas dificuldades, estão efetivamente presentes nos espaços sociais: trabalham, estudam, cuidam dos filhos/as sozinhas e também cuidam de outros membros da família, como os idosos. Porém, a ideia estereotipada de que a mulher é sexo frágil, é fraca e sensível, permanece em muitos discursos, que naturalizam essa forma de compreender a mulher e a colocam em posição de sujeito dependente do sexo masculino a quem cabe lhe proteger e, para justificar violências, a este momento cabe “corrigir sua má conduta”.

Após a segunda onda do feminismo, tem início uma nova fase em que se busca conhecer e visibilizar quem seriam essas mulheres que reivindicavam direitos sociais, políticos, econômicos e, de acordo com Jardim (2011), a “terceira onda” possibilita “o reconhecimento da complexidade de gênero” e se propõe compreender a diversidade das mulheres em suas múltiplas especificidades. Para a autora, “a terceira onda inaugura o reconhecimento da complexidade do gênero que passa a considerar as especificidades das mulheres” e isso se dá porque “as questões sociais de gênero estão presentes entre vários tipos de relações sociais e os interesses das mulheres se diferenciam a partir da posição social e cultural em que se encontram” (p. 48).

Para Scott (2012), as manifestações feministas defendiam as concepções de gênero como uma construção social que denunciava a distribuição desigual do poder que surgiam naturalizadas em diversos discursos que privilegiam o homem (branco, heterossexual, jovem, classe média):

Nas primeiras articulações feministas, a noção de gênero como uma construção social teve como objetivo analisar a relação de mulheres e homens em termos de desigualdade e poder. A ideia foi que gênero aplicava-se a todos, que era um sistema de organização social, que não havia ninguém fora disso. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidades em um sistema binário, hierarquicamente arranjado (SCOTT, 2012, p. 333).

Assim sendo, a finalidade da uma nova ideia ou um novo conceito de gênero está na possibilidade de se desconstruir práticas discursivas que foram construídas e cristalizadas ao longo dos tempos. Como vimos, a diferença não deve ser motivo e justificativa para as desigualdades. Por isso, os discursos produzidos a partir das discriminações deixam de ter força quando consideramos o gênero como sexo social. Nesse sentido, Jardim (2011), partindo das referências de Scott e de Louro, afirma que “a introdução do gênero não significa a separação do sexo [...] essa categoria desponta como uma tentativa de superar as dificuldades de teorias até então existentes para explicar as desigualdades entre os sexos” (p. 51-52).

Desse modo, torna-se necessário reconhecermos que se tornar homem ou mulher não depende de aspectos biológicos e/ou naturais. Isso ocorre porque as relações são construídas no meio social e, dessa maneira, diversos fatores contribuem para a construção de papéis que mulheres e homens devem desempenhar e reproduzir, como, por exemplo, a ordem econômica, social, política, étnica e cultural (SANDERBERG; MACEDO, 2011, p. 33). Nessa perspectiva, o papel socialmente construído para as mulheres é resumido à constituição biológica de gestora, cuidadora, educadora dos filhos, dona de lar, ou mesmo, são pensadas como “fêmeas da espécie”, atribuindo-se o significado de que a mulher nasceu para procriar (SANDERBERG; MACEDO, 2011, p. 33).

O determinismo biológico em que se apoia a noção do senso comum sobre homens e mulheres tem gerado diferença entre os sexos, bem como serve de “pretexto para se edificar e legitimar as relações desiguais” (Sanderberg; Macedo, 2011, p. 37). No entanto, sexo e gênero são conceitos distintos, como afirmam Sanderberg e Macedo (2011):

De um lado, teríamos “sexo”, um fenômeno natural resultante de evolução da espécie, que se manifesta, de forma ou de outra, entre todos os organismos do planeta que se propagam através da reprodução sexuada e, de outro lado, o fenômeno cultural do gênero, manifestado nas diferentes maneiras que as sociedades humanas têm elaborado em

torno dessas diferenças e delas têm se apropriado, historicamente, distinguindo, definindo e delimitando o masculino e o feminino (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 37).

Essas diferenciações são constituídas desde as expectativas que normalmente as mães têm na construção do sexo do bebê, pois a partir do nascimento do indivíduo, são determinadas formas de se comportar em sociedade e essas construções podem gerar conflitos entre homens e mulheres.

Portanto, não se pode pensar o gênero como uma categoria universal, pois além da diferença de gênero, as mulheres “carregam” outras marcas sociais, como as diferenças de cor/raça, classe social, dentre outras. Considerar gênero como uma categoria relacional possibilita perceber que essas questões são históricas/sociais e demarcam os lugares sociais que os indivíduos devem ocupar na sociedade.

3.1 Nossas identidades falam, sentem e se expressam: processos educativos de mulheres surdas

Neste tópico, ao lançarmos um olhar sobre a mulher surda, propomo-nos relacionar os campos do conhecimento: estudos surdos e os estudos culturais, inter-relacionados à categoria de análise gênero. De acordo com Moreira, a mulher surda é constituída de várias identidades, as quais marcam sua trajetória de vida e “ser mulher surda é apenas uma delas” (MOREIRA, 2010, p. 95).

Buscamos, também, adotar a teoria da interseccionalidade para pensarmos como as diferenças são construídas socialmente, pois essa teoria tem demonstrado que não se pode falar em gênero, sem problematizar outras marcas sociais que se somam para inferiorizar mulheres. De acordo com Akotirene, a teoria da interseccionalidade tem como finalidade “[...] a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinação de gênero, de classe e das opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem [...]” (AKOTIRENE, 2019, p. 24)

Ao discutirmos sobre a produção das diferenças e das desigualdades de gênero, é necessário levarmos em consideração as diversas marcas sociais existentes, como afirma Meyer:

[...] quando nos dispomos a discutir a produção de diferença e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero

com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. (MEYER, 2008, p. 19).

Meyer (2008) propõe refletir sobre o conceito da diferença e da desigualdade de gênero em uma dimensão mais ampla, relacionada às construções de marcas sociais, as quais desempenham o poder de discriminar e estereotipar os indivíduos. Entendemos que não podemos falar sobre gênero, sem levar em consideração outras marcas sociais que “somam” para inferiorizar e discriminar as pessoas. Para que essas reflexões sejam possíveis, é necessário que haja a desconstrução de nossos próprios construtos em relação às demandas sociais, bem como, a “re-avaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer” (MEYER, 2008, p. 19).

A inter-relação entre o campo dos estudos surdos e dos culturais possibilita perceber como a mulher surda foi compreendida durante os processos históricos e sociais, assim como entender que “a identidade, tem a possibilidade de ser formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (MOREIRA, 2010, p. 97). Ao considerarmos este argumento, desconstruímos a visão patologizante que concebe o/a surdo/a como deficiente e o/a classifica como incapaz, incompleto/a e deficiente. Além disso, a autora afirma que “assim, como não existe uma mulher surda, existem, ao mesmo tempo, várias mulheres surdas, que são diferentes, que não são idênticas entre si”. Desse modo, é possível dizer que as mulheres surdas vivenciam suas subjetividades, produzem culturas e estão interconectadas a uma multiplicidade de identidades.

Disto, podemos afirmar que, desde muito cedo, essas mulheres foram excluídas dos processos educacionais e isso ocorreu devido, sobretudo, ao fato de que, quando os/as surdos/as foram autorizados/as a frequentarem instituições de ensino, as mulheres surdas também tiveram essa oportunidade. Entretanto, em 1968, elas passaram a ser não mais aceitas nessas instituições, como afirmam Klein e Formozo (2007):

Porém, em 1868 as surdas não foram mais aceitas, sob o argumento de que haveria promiscuidade se a instituição trabalhasse com ambos os sexos. Esse discurso seguia uma lógica na qual ‘as meninas surdas não educadas não se constituíam em problema para sua família e sociedade, diferentemente dos meninos surdos’ (KLEIN; FORMOZO, 2007, p. 18).

Percebemos que o percurso de educação das mulheres surdas foi marcado por discriminações e desigualdades. De acordo com as autoras, as mulheres surdas só voltaram a frequentar as instituições a partir do ano de 1932. Butler nos ajuda a pensar

que a diferença sexual “não só funciona como norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, ou seja, cuja força regulatória é evidenciada como um tipo de poder produtivo, um poder de produzir –demarcar, circular, diferenciar – os corpos que controla” (BUTLER, 2019, p. 15). As mulheres surdas encontram, no decorrer de seus cotidianos, o poder discursivo que traz concepções errôneas e marca os lugares que elas devem ocupar e a maneira como devem agir e constrói barreiras às quais dificultam, por exemplo, a sua inserção e ascensão hierárquica no mercado de trabalho e a realização de um curso superior. Esses discursos que estamos mencionando estão sempre a expor considerações estereotipadas sobre esse grupo, como por exemplo: a questão de ser mulher, a falta de audição e a incapacidade para desenvolver determinadas atividades.

Skliar (2010), ao analisar a trajetória educacional dos/as surdos/as, aponta a existência de um “currículo angustiante”, em “que quem está presente é um homem ouvinte e branco” (p. 17). Essa questão do currículo se mostra de forma muito contundente e se materializa na educação das pessoas surdas, pois o oralismo e o ouvintismo exercem grande influência nos espaços educacionais, e, como afirma Skliar, é possível perceber substratos ideológicos advindos das práticas pedagógicas ulteriores, como, por exemplo, “quando os currículos são subordinados às práticas da oralidade, à imposição de pré-requisitos orais, bem como, à exclusão dos/as surdos/as adultos/as do processo de escolarização” (SKLIAR, 2010, p. 18).

De acordo com Farias (2020), o percurso histórico e educacional da mulher surda, no Brasil, foi marcado por um longo período de silenciamento, no qual a sociedade desempenhava o papel de rotular esses sujeitos, definindo-os como incapazes de ter autonomia nas tomadas de decisões (FARIAS, 2020, p. 2). Sendo assim, os dois marcadores sociais, gênero e surdez, desempenham a função de enquadrar esse grupo em pressupostos de normalização, o que impede as mulheres de terem espaço e visibilidade, condições para desempenharem suas atividades, e, além disso, de terem o reconhecimento da surdez e do gênero como parte de sua identidade e cultura próprias.

Assim, a presente dissertação parte do estudo das fontes teóricas citadas até aqui para trazer um destaque maior para as questões relativas às diferenças de gênero. Nosso foco está voltado para a mulher surda, pois, acreditamos que o referencial adotado nos permite compreender como a diferença tem sido tratada como forma de discriminação, como afirmam Perlin e Vilhalva:

[...] essa ideia da diferença é nova, não conhecida ainda pela sociedade em sua maior parte. Não somos a mulher deficiente, e sim a mulher que usa outra língua, que tem suas tradições culturais com suas experiências visuais e que precisa conservá-las para poder viver de forma condizente (PERLIN, VILHALVA, 2016, p. 153).

As autoras falam da importância de a sociedade conhecer a ideia da diferença como algo positivo. Entender a diferença como parte constituinte de cada sujeito é compreender que os seres humanos são multifacetados, envoltos de várias culturas e identidades. Em relação à mulher surda, as diferenças linguística e de gênero deixam de ser motivo para desigualdades e discriminação, já que permite compreendê-la a partir da nova visão é tê-la como participantes ativa de sua própria cultura e identidade, as quais precisam ter visibilidade e se fazerem conhecidas e respeitadas pela sociedade ouvinte.

Outro ponto a ser discutido diz respeito às desigualdades no processo educacional da mulher surda quando comparado ao processo do homem surdo que, apesar dos preconceitos inerentes à surdez, é um processo que tem marcas discriminatórias menores em relação às mulheres. A forma de organização hierárquica de ensino insere a mulher surda, desde muito cedo, nos espaços privados de dona de casa, de cuidadora dos filhos ou de demais membros familiares, enquanto o homem surdo tem a possibilidade de atuar nos espaços públicos e se dedicar a uma carreira profissional, como afirma Silva:

Nos espaços filantrópicos de educação de surdos, era ofertado para as mulheres surdas apenas oficinas de culinária, de bordado, de costura e outros relacionados com as atividades domésticas, enquanto aos homens eram oferecidas oficinas que oportunizariam uma maior autonomia econômica (SILVA, 2017, p. 3).

Não diferentemente da mulher ouvinte, a mulher surda enfrenta dificuldades para ter a oportunidade de desenvolver sua vida sem que haja um controle, um estigma que a aprisione em estereótipos e normalizações. Torna-se importante dizer que, embora historicamente essa visão negativa tenha se efetivado, a mulher surda não se percebe como incapaz e ingênua, pelo contrário, sente-se parte de uma cultura e de uma identidade que estão sempre em movimento, em transformação e que ampliam suas subjetividades e possibilidades.

Quando pensamos a desconstrução de uma identidade única e estabelecida, para indagarmos sobre a existência de várias identidades nos processos sociais, notamos que essa visão também pode desestruturar as construções de gênero, sobretudo, porque o conceito de gênero está associado a outras marcas sociais, como afirma Meyer:

Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade (MEYER, 2008, p. 17).

Nesse contexto, torna-se oportuno dizer que a cultura produz formas e jeitos de ser e agir na sociedade que distinguem os sujeitos femininos e masculinos, isso se dá porque o gênero se materializa a partir da relação com outras marcas sociais. O gênero também atravessa a marca da surdez, e isso produz modificações nas formas como a feminilidade é vivenciada por cada mulher surda e como se transformam na relação entre os seus pares, com outros grupos em seu cotidiano e no decorrer do tempo.

Na década de 1960, as discussões sociais sobre cultura e identidade ocorrem com maior intensidade, levando à emergência de vários grupos sociais, tradicionalmente submetidos e silenciados. As vozes desses grupos emergiam por meio da luta contra posicionamentos que desvalorizavam e ignoravam as suas necessidades. Assim, muitos grupos se organizavam coletivamente, em torno de suas identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia (LOURO, 2008, p. 42). Segundo Louro, o centro materializado pela cultura e constituído por um homem branco, ocidental, heterossexual e de classe média passa a ser desconstruído, desmascarado, desafiado e contestado:

‘Novas’ identidades culturais obrigam a conhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Muitos afirmam, com evidente desconforto, que essas novas identidades “ex-cêntricas” passaram não só a ganhar importância nestes tempos pós-modernos, como, mais do que isso, passaram a se constituir no novo centro das atenções (LOURO, 2008, p. 42-43).

De acordo com a perspectiva de Louro (2008), as identidades emergem diante de cada subjetividade existente em um contexto social e, por isso, não pode ser ignorada ou tratada de forma homogênea. Diante desse pensamento, percebemos como o campo dos estudos de gênero se torna importante para entender como são construídos ideologias e estigmas presentes nas vivências de cada grupo. As inquietações sobre a existências de várias identidades nos aproximam da compreensão de que, apesar de a mulher surda fazer parte das comunidades surdas, não faz parte de uma identidade estagnada, homogênea e

as suas vivências são diferentes porque participa de toda uma significação histórica e social de ser mulher.

O entendimento sobre ser surdo/a, pelo próprio grupo surdo, era/é diferente, já que cada integrante participa de uma comunidade única, que possui sua singularidade e também a consciência de que surdez não é sinônimo de patologia. No entanto, a compreensão errônea e prejudicial sobre os surdos/as não mudou ainda, basta ver que a maioria dos espaços públicos não tem intérpretes e a mulher surda, quando necessita, por exemplo, ir ao médico, precisa sempre estar acompanhada, mesmo que o exame seja entendido por ela como muito íntimo. Além disso, nos dias atuais, grupos minoritários, como esse de que estamos tratando, têm muitas de suas decisões tomadas pelos outros e esse processo oculta suas necessidades, suas opiniões, suas formas de compreender o mundo e de se sentir nele.

Para Louro (2008), toda e qualquer diferença é sempre produzida no interior de uma cultura, que determina características e aspectos que, muitas vezes, são tidos como fundamentais e distintos em uma determinada sociedade, mas que podem não ser entendidos da mesma maneira em outras culturas, pois essa nomeação da diferença terá sempre como objetivo demarcar fronteiras. O mesmo processo ocorre quando se trata das questões que envolvem gênero:

Essa mudança epistemológica mostra-se especialmente importante quando se trata de identidade de gênero e sexuais, já que põe em questão a sua naturalidade, ao acentuar o caráter cultural da masculinidade, da feminilidade, da homossexualidade ou da heterossexualidade. Isso não significa negar a materialidade desses sujeitos nem desprezar seus corpos. E não significa, também, negar um conjunto de códigos, representações e práticas discursivas utilizadas para sinalizar sua identidade. Implica compreender, sim, que são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades (LOURO, 2008, p. 46-47)

Compreendemos gênero, neste trabalho, fora das normalizações construídas histórica e socialmente por meio do discurso dominante e, além disso, esse conceito é entendido como uma construção social, a qual não pode ser dissociada de outras marcas sociais, pois se associa a várias formas de ser e de viver. Ainda segundo Louro (2008), as diferenças de gênero marcam a vida das mulheres e dos sujeitos homossexuais e são expressas por meio da materialidade de seus corpos e, durante suas vidas, no entanto, também são marcadas por meio dos discursos.

Saffioti afirma que os sujeitos são constituídos de forma múltipla e contraditória, e, dessa forma, não podem ser considerados/as de forma unificada:

Isso equivale a dizer que o sujeito constituído em gênero é também em classe social e em raça/etnia. Assim, em vez de ser unificado, é múltiplo, sendo mais contraditório que dividido. Isso posto, o gênero caracteriza-se, para Lauretis, ao mesmo tempo como representação e como autorrepresentação, participa de sua própria construção. Ela não depende apenas dos aparelhos ideológicos de Estado, mas é tecida também nos movimentos de vanguarda intelectual e artística. A desconstrução do gênero interfere em sua construção, o que significa a possibilidade de desestabilização de qualquer representação (SAFFIOTI, 2016, p. 387).

Desse modo, os sujeitos são modelados a partir da atribuição de papéis sociais que homens e mulheres devem desenvolver durante suas vidas, o que produz desigualdade de gênero. Em consequência, as pessoas, no decorrer da história, têm seus comportamentos regulados pelo poder de representação absoluta que privilegia o homem branco, heterossexual, adulto e cristão. Por isso, precisamos compreender que conceber o gênero como uma discussão sócio-histórica é fundamental para identificarmos que “o inimigo da mulher não é o homem nem enquanto indivíduo nem como categoria social, embora seja personificado por ele. O alvo a atacar passa a ser, numa concepção relacional, o padrão dominante de relação de gênero” (SAFFIOTI, 2016, p. 389). Assim, segundo a autora, “o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normaliza também relações homem-homem e relações mulher-mulher” (SAFFIOTI, 2016, p. 389).

Dessa maneira, percebemos que ser mulher não se conceitua apenas como ser diferente de ser homem, pois se torna necessário empreender discussões mais profundas nessa relação como, por exemplo, quando pensamos nas inferioridades, nas opressões e na desvalorização. A profundidade dessas discussões está em “sairmos” do comodismo de entender essas relações apenas como uma diferença fragmentada, na qual, na maioria das vezes, não se leva em consideração um construto histórico e social de onde vem e de onde continuam as justificativas para que a mulher permaneça em um determinado lugar até os dias atuais. É a partir de um conceito ideológico sobre as noções de gênero que se constroem, produzem e reproduzem e instauram o domínio sobre o oprimido e é nesse contexto que se legitimam agressões físicas e/ou emocionais contra a mulher, como: abuso sexual e estupro.

Para Saffioti, não há como caminhar nessas discussões sem levar em consideração a importância de uma conceituação de igualdade que se instaurou, porém, pouco

contribuiu para a emancipação e o empoderamento dos grupos minoritários. Essa igualdade a que nos referimos não leva em consideração as diferenças presentes em uma determinada sociedade e, aqui, restringimo-nos ao Brasil. Como já expomos anteriormente, não há como falar de identidade e cultura sem pensarmos nas diferenças dos sujeitos, pois cada indivíduo tem suas subjetividades e, dessa forma, não faz parte de, apenas, uma identidade, mas é constituído de várias, já que esse conceito está sempre em transformação e em movimento.

Diante do exposto, consideramos o gênero como “um eixo a partir do qual o poder é articulado” (p. 392). A mulher torna-se a base dessa articulação tão somente porque, durante todo um percurso histórico e/ou social, reproduziram-se normalizações e estereótipos de gênero. Saffiotti traz um fragmento interessante para contribuir com esse pensamento:

As mulheres também fazem, portanto, a história. Parafraseando Marx, não a fazem, contudo, em condições por elas idealizadas, mas em circunstâncias dadas e herdadas do passado. Mais do que isso, as três contradições básicas da sociedade, ao se fundirem em um nó alimentam-se mutuamente, agudizando os conflitos e dificultando as alianças (SAFFIOTTI, 2016, p. 392).

De acordo com a autora, as mulheres fazem parte da história e a constroem, no entanto, essas construções são realizadas no interior de percepções de outrem, historicamente constituído, assim, a mulher, desde o princípio, é impulsionada a fazer parte de uma identidade que não a representa no ato da sua significação. Essas discussões em torno do conceito de gênero serão tratadas com melhor ênfase no segundo capítulo desta dissertação, pois o objetivo aqui é situar o leitor nas ponderações a respeito das trajetórias educacionais da mulher surda e na forma como as discussões sociais de gênero nos ajudam a compreender como elas foram compreendidas durante esse processo.

Dessa maneira, ao compreender a trajetória da mulher surda a partir das discussões propostas, percebemos que, assim como não existe uma única mulher surda, existem, ao mesmo tempo, várias mulheres surdas, que vivenciam seus cotidianos de maneiras distintas e que são diferentes na maneira de pensar e de agir, pois podem ou não ser empáticas nas suas relações, podem ou não ser cúmplices ou opositoras (LOURO, 1997, p. 32).

A mulher surda foi e ainda é entendida como corpo incapaz e deficiente, já que as construções sociais produzem e reproduzem paradigmas sobre esse grupo, a partir dos quais realizam imposições sobre um corpo/órgão assexuado. Desse modo, há uma

necessidade de se desconstruir essas visões produzidas por meio das identidades sociais hegemônicas que rodeiam e classificam as mulheres surdas em estereótipos. Para Moreira, esses questionamentos permitem pensar que:

[...] a mulher emergente, a mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade, exigirá olhares que busquem perceber ‘como’ os saberes sobre a surdez se constituíram na modernidade; perceber as coisas que são ditas em relação a ela, sobre ela; como ela é referida e se refere a si própria. Até porque, não se nasce, mas se torna mulher (Simone de Beauvoir) (MOREIRA, 2010, p. 100).

A partir de Moreira (2010), podemos dizer que, para além de buscar entender a emergência em se falar sobre a mulher surda, é relevante compreender os caminhos percorridos, os quais constituíram os conceitos em relação à surdez e às pessoas surdas. Saber como as próprias mulheres surdas se sentem inseridas em contexto social, seus sonhos, desejos para futuro, quais são os seus entendimentos sobre políticas, aspectos sociais e econômicos, é uma base para o conhecimento desse grupo que ainda busca espaço social. Partimos do pressuposto de que, para compreender os contextos das mulheres surdas, deveríamos realizar pesquisas que estivessem diretamente relacionadas a elas, pois sabemos da complexidade de se falar por meio ou para outros grupos aos quais não pertencemos.

Assim sendo, quando indagamos sobre as questões de corporificação, entendemos que o corpo é histórico, pois tê-lo como parte constituinte da produção cultural é romper com o significado das coisas dadas e advindas da naturalidade, já que o corpo, muitas vezes, é “observado, explicado, classificado e tratado” (GOELLNER, 2010, p. 28). Em relação à mulher surda, esta faz parte de duas marcas de um construto social, a de ser mulher e a de ser surda e é entendida por meio de uma identidade que a controla e a disciplina, constituída através de papéis sociais nos quais ela precisa desenvolver funções. Por isso, o discurso dominante sobre o corpo da mulher surda tem o poder de regular e controlar as atitudes.

Nesse sentido, conceituamos o corpo a partir de considerações contrárias à ideia de naturalização e da biologização. Para Goellner:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos...

enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. O corpo é também o que dele se diz e aqui estou a afirmar que o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe (GOELLNER, 2010, p. 29).

Sendo assim, quando pensamos a relação entre corpo e linguagem, percebemos como esta tem o poder de nomear e classificar, definir as normalidades e anormalidades. Quando nos referimos à mulher surda, notamos o poder do discurso, materializado por meio da linguagem. Esse poder designa o que é “normal”: corpo belo, jovem e saudável, o qual é excludente, sobretudo no conceito “ser mulher”, uma das marcas sociais que a surda “carrega”. A educação também é o lugar que delimita esses espaços apropriados às mulheres e “educa” os corpos como afirma Goellner:

[...] E também onde se educa porque diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação. Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam (GOELLNER, 2010, p. 29).

Desse modo, notamos que essa produção do corpo tem se estabelecido no coletivo, bem como no individual, e pode ser constituída através de várias formas na sociedade, assim, a cultura não pode ser considerada como “um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam” (GOELLER, 2010, p. 39). Segundo a autora, diante da imposição de uma determinada prática discursiva, nós, como sujeitos pertencentes a uma determinada sociedade, temos como ação reagir a ela, assim, ou aceitamos ou resistimos, ou negociamos ou transgredimos. O corpo é produzido historicamente e é, então, produto do tempo, seja a partir daquilo que conhecemos ou daquilo pode vir futuramente (GOELLER, 2010, p. 39).

Assim, a mulher surda não pode ser entendida a partir de segregações, pois faz parte de uma cultura e de uma identidade próprias, mas que estão sempre em movimento, em transformação. As mulheres surdas se inspiram nas lutas e conquistas de outras mulheres ao “redor do mundo”, estão atentas aos acontecimentos, desejam estudar e ultrapassar fronteiras (SILVA, 2017, p. 2).

Estudar gênero dentro desse grupo social permite compreender como o sexo social atravessa seus espaços, influencia na formação das identidades e demarca lugares e papéis

sociais para mulheres e para homens. Ressaltamos que os homens também sofrem as demarcações impostas pelo gênero e, ao transgredir normas impostas pelo gênero, também ficam sujeitos a diversas práticas de exclusão. Porém, o foco de nosso trabalho é o grupo de mulheres e essa escolha se dá por entendê-las como compartilhando uma identidade comum que é a de pertencer ao sexo feminino. No que diz respeito às lutas travadas pela mulher surda, Silva complementa:

Na trajetória surda, há muitas lutas pelo direito de uso da Libras, identidade e cultura. O sofrimento ainda permeia as mulheres surdas pela falta de informação, não tendo conhecimento a respeito das leis, direitos como saúde, gestação com acompanhamento, entre outros; muitos deles são totalmente ignorados. Esses fatores são facilmente constatados quando participamos de um movimento social e percebemos sua forma hierárquica de organização (SILVA, 2017, p. 3).

As mulheres surdas lutam e resistem para adquirir espaço e visibilidade, seja no interior dos movimentos surdos ou nos diversos lugares sociais. Essa demarcação de poder que o discurso dominante determinou sobre a vida das mulheres surdas tem feito com que muitas delas fiquem no seio familiar, sem que haja a possibilidade de desenvolvimento de suas vidas, tais como: a vida escolar e financeira. Com isso, esta dissertação, para além de expor concepções a respeito das trajetórias de mulheres surdas, adota o pressuposto de que as marcas sociais têm o poder de demarcar lugares e legitimar desigualdades para determinados grupos, o que causa distanciamento de uma sociedade mais justa e emancipatória.

Entendemos, assim, que a desconstrução de questões instituídas histórico e socialmente, no que se refere à mulher surda, é um trabalho minucioso que exige muitos estudos que possam desestruturar as bases ideológicas que definem o que é ser mulher e o que é surda, como afirma Ribeiro:

A solução para o empoderamento das mulheres surdas, de modo a permitir a construção de suas identidades e autonomia intelectual e material permanece em aberto. De certo, não há uma atitude imediata que resolveria tal impasse. A construção de um novo entendimento sobre as mulheres surdas, frente a tantos anos de desigualdade e silêncio que se passaram, é um processo e, ainda mais, um processo demorado e árduo (RIBEIRO, 2017, p. 8).

Desse modo, por meio da negação da cultura do povo dominado é que se instaura e se exerce o poder sobre o oprimido. Assim, torna-se importante a visibilidade social da mulher surda e a valorização da sua identidade que é constituída pela diferença e esta

deve ser positiva, pois todo ser humano tem direito a ela. Entendemos que o processo até a visibilidade da mulher surda é algo que ainda está em desenvolvimento no Brasil, e que ainda não superou séculos de desigualdades que fizeram com que esse grupo se constituísse à margem da sociedade. No próximo capítulo, aproximarmos-nos das discussões do conceito de gênero e sua articulação com a surdez.

4. EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

No passado quando eu estudava, era criança, eu era sozinha, eu era a única surda e tinha muitos ouvintes (...). Então a gente não tinha comunicação, pra mim, era só escrever e eu ficava quieta ali (...). Parada (...). Então a professora não ensinava e eu só brincava e não aprendia nada, quando eu estava com os ouvintes aí eu brincava também (...). Era assim (...). A professora me dava atividades para pintar e ensinava para os ouvintes (...). Era difícil quando eu lembro da minha vida quando criança (Ortilia Ithra).

Neste capítulo, buscamos expor os conceitos de educação escolarizada, procurando evidenciar o papel desempenhado pela educação escolar quando se trata das vivências dos/as educandos/as.

Ao iniciar este capítulo, trazemos um trecho da fala de uma das protagonistas Ortilia Ithra, na qual descreve seu processo para ingressar na escola. Nota-se que desde o início a protagonista já tem seus direitos negados, o direito de aprender se torna improvável, pois há a falta de comunicação. A professora, que deveria ensiná-la, ignora a diferença e ensina os conteúdos apenas para os/as ouvintes, o que fortalece as imposições advindas do ouvintismo. Para Skliar, desconsiderar a diferença do outro tem relação com uma pedagogia que oprime o sujeito e o/a faz seguir concepções criadas e estagnadas:

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: ‘está mal ser o que és’, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: ‘está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser’ — está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc (SKLIAR, 2003, p. 46).

Nesse sentido, torna-se importante que a educação deixe de agir na mesmidade, que não busque julgar a identidade do outro, e que não se aborreça com essa identidade. Que a educação não possa impor condições para que o outro se sinta pertencente do processo de ensino, que possa se instaurar “uma pedagogia que, no presente, poderia instalar-se, mas não se acomodar, entre memória e o povir” (SKLIAR, 2003, p. 47).

A educação, a qual nos referimos aqui, é materializa nos espaços escolares e é compreendida como *locus* possível para formação de pessoas. Para iniciar esse tópico, remetemo-nos aos pensamentos de Oliveira *et al* (2003), quando afirmam que umas das

metas que as escolas devem ter é o conhecimento que liberta os sujeitos inseridos em contexto escolar da falta de saberes necessários à vida:

[...] as escolas devem ter como prioridade a promoção do conhecimento que liberte a pessoa da condição do não conhecer, do não saber e, especialmente, da ausência do aprender, por depender da estrutura social da qual faz parte, isto é, de sua realidade cotidiana. Ao lado do conhecimento científico, prioritário na escola, o cotidiano do aluno e as relações entre o conteúdo ensinado e a vida devem estar presentes, para que o aprendiz tenha condições de aquilatar a relevância do conhecimento em seu cotidiano (OLIVEIRA *et al*, 2003, p. np).

Diante do exposto, percebemos que as escolas se tornam um meio de socialização no qual as diferenças podem ser visualizadas e, quando a escola tem uma postura libertadora, pode, sim, valorizar e trabalhar na perspectiva do fortalecimento do respeito na diversidade. Contraditoriamente, essa característica não é percebida pelos educadores e gestores das várias instituições existentes no Brasil. A educação é o meio pelo qual os indivíduos adquirem o conhecimento de mundo e podem se reconhecer em uma determinada sociedade por meio da valorização à sua diferença. Por outro lado, a educação escolar, pode se constituir em uma instância de controle das atitudes e reprodução de discursos estereotipados, como afirma Jardim, baseada nos pressupostos focaultianos:

A educação é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação, valorização e de representação das formas de subjetivação de mulheres e de homens. Em seu caráter informal, a educação é um processo de socialização que se inicia na gravidez ou talvez na concepção, quando a família produz as expectativas com relação ao bebê que está sendo gerado (JARDIM, 2011, p. 43).

A educação se torna um meio de controle das atitudes e comportamentos que regem uma determinada sociedade, que formula as várias formas de pensar a vida e se ver nela, considerando aquilo que é dito como “normal”. Há uma contradição, quando pensamos os pressupostos que envolvem a educação, já que ela tem o poder de controlar as concepções e as atitudes que os sujeitos têm da sociedade. No entanto, pode transformar a realidade social, bem como, mudar concepções estereotipadas, construídas histórica e socialmente. Jardim (2011), apoiando-se em pressupostos de Paulo Freire, nos ajuda a compreender essa contradição, ao dizer que a educação:

[...] detém o poder de subverter as convenções e reestruturar as relações sociais entre as pessoas. Apesar das tensões entre reproduzir exclusões

e homogeneizar grupos, a educação é um dos componentes da mobilidade social e da valorização da diversidade cultural, pois a convivência entre as diferenças é uma constante na formação social e cultural dos indivíduos. Parafraseando FREIRE (2005), a educação pode prescrever comportamentos, por meio de processos de domesticação, mas pode libertar por meio de processos de conscientização e de humanização (JARDIM, 2011, p. 43-44).

Desse modo, compreendemos que a educação é o meio pelo qual as pessoas começam a construir suas próprias visões da sociedade. A escola, local onde se materializa esses pressupostos, desempenha categorizações dos sujeitos, uma vez que há um controle dos corpos e, na maioria das vezes, os desejos são silenciados. Ao pensarmos o outro lado da educação, que deveria ser o mais preponderante, percebemos como ela pode transformar visões de mundo estereotipadas e que foram naturalizadas. Para Freire, o sentido da educação escolar está na importância em refletir e problematizar a formação docente, de forma a considerar a subjetividade e os conhecimentos dos educandos:

O que importa na formação, não é a repetição mecânica do gestor, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 45).

A educação precisa possibilitar que os sujeitos inseridos em contexto escolar aprendam questões significativas para suas vidas. Por isso, a aprendizagem conteudística não pode ser desconstruída dos aspectos da realidade vivenciada por cada educando. Freire (1996) nos explica que o/a profissional da educação que respeita os seus educandos/as leva em consideração as relações sociais diferenciadas presentes e busca respeitar a autonomia e as identidades dos sujeitos em todos os sentidos. Sendo assim, é desejável formar sujeitos que estejam atentos às transformações sociais que aconteceram ao longo do tempo, a fim de que eles/elas possam desempenhar uma visão crítica dos acontecimentos e do modo como eles influenciam na conjuntura atual.

Louro (1997) afirma que a escola sempre fez distinções, reproduzindo as desigualdades entre os indivíduos, separando-os em mecanismos de classificação, tais como: o ordenamento e a hierarquização. O ambiente escolar, muitas vezes ou, na maioria das vezes, torna-se um espaço de discriminação entre adultos e crianças, protestantes e católicos, ricos e pobres e, de alguma maneira, faz também distinção entre meninos e meninas, definindo o espaço de cada um deles e a sua função, segundo preceitos que os tornam incapazes de perceber que tais diferenças são culturalmente construídas, e já se passou do tempo de superá-las, sobretudo, no espaço escolar.

Para Brandão, a educação é permeada de concepções sociais e ninguém aprende fora dos padrões e características de uma determinada sociedade, os quais estão sempre em contradição:

A ideia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que, como a arte, ela é 'pura' e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Mas o desvendamento de que a educação é uma prática social pode ser também feito numa direção ou noutra e, tal como vimos antes, pode se dividir em ideias opostas, situadas de um lado ou do outro da questão (BRANDÃO, 2002, np).

Desse modo, os ambientes escolares não podem ser considerados como um lugar vazio de ideologias e apenas entendido como espaço onde se aprende questões conteudísticas. O importante é pensar que a escola é um ambiente permeado por questões de identidade, de cultura e de ideologia, pois é o encontro de pessoas com realidades distintas e que possuem, na maioria das vezes, indagações sobre o mundo e sobre a sua própria realidade. Diante disto, percebemos que a escola tem o papel de possibilitar reflexões em torno da diferença.

O ser humano, ao nascer, não se define no ato de seu nascimento, já que é a partir desse momento são constituídos formas e jeitos de ser, pois nasce apenas com caracteres advindos da biologia, e não “se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência (RODRIGUES, 2001, p. 240).

Consideramos ainda que a formação humana resulta de um ato intencional que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Existem certas modalidades, que são mais intensificadas e reproduzidas e esse processo ocorre por meio da educação, já que essa instância produz maneiras e jeitos de ser. Compreendemos que o ambiente educacional é um meio de os indivíduos adquirirem o conhecimento de mundo, no entanto, também pode se constituir em uma instância de controle das atitudes e dos desejos.

A educação escolar tem como finalidade preparar os sujeitos nas questões práticas da vida, a fim de colaborar com os pressupostos de seu cotidiano, como afirma Pereira:

A educação escolar tem como finalidade a educabilidade do ser humano prático. Para ensinar o educando a ser prático é preciso que o educador também saiba ser prático. Ser prático depende da ousadia do educador em acreditar e ter convicção de que mudar é preciso, de que mudar é possível. O exercício da praxidade depende da coragem e do compromisso em desenvolver projetos, sendo estes pessoais e coletivos (PEREIRA, 2009, p. 2).

Portanto, o ambiente educacional precisa desenvolver pensamentos reflexivos e estratégias de ensino-aprendizagem a fim de que exista uma “práxis pedagógica comprometida com uma práxis social transformadora”. A educação tem que ser voltada para a formação humana, colaborando para uma valorização da realidade do educando.

Ainda de acordo com a autora, ser educado é colocar em prática a teoria aprendida, que exerça a criatividade e a expressão na busca pela liberdade, bem como, saber ser crítico nas tomadas de decisões, e que nesse processo seja também ético e “solidário” (PEREIRA, 2009, p. 10). Ao pensar a educação por este viés, percebemos que o ensino está para além da sala de aula e dos aspectos conteudísticos, é certo afirmar que a educação precisa desenvolver formas para que os/as estudantes desenvolvam o senso crítico, reflexivo e humanizador.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

(...). Antes eu estudava em uma escola particular, aí eu era a única surda, era difícil pra mim, eu ficava com vergonha, as pessoas falavam só tchau e tal (...). A professora falava poucas coisas, apenas oi. Então era só copiando, aí foram me ensinando, eu aprendia somente desenhar. Mas quando eu mudei para outra escola que conseguir me desenvolver melhor, eu aprendi e fui crescendo, evoluindo, porque antes era apenas copiar e fazer desenhos. Mas aí eu fui aprendendo o português com os sinais, quando eu era criança, eu aprendia muito vendo, mas aí eu precisei me adaptar, mas aí quando eu tive contato com os surdos e conseguir me comunicar (...). Nossaaa (...). Foi maravilhoso, antes eu não sabia nada, era difícil pra mim, vivia escondida e com vergonha, aí agora foi melhor (...) (Anartia Amatheia).

Apresentada a fundamentação teórica, cabe aqui mencionar os caminhos percorridos para a produção e análise de dados que compõem a presente. Como já foi dito, temos como indagação principal de pesquisa: Como se dá o processo educativo de mulheres surdas na educação básica do Município de Vitória da Conquista – BA? Tornase importante dizer que realizamos a produção de dados desde o primeiro semestre letivo do ano de 2020 e esse processo teve duração de três semestres letivos do curso. As protagonistas desta pesquisa são dez mulheres surdas, com idades compreendidas entre 17 a 27 anos, moradoras no Município de Vitória da Conquista – BA. Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre a natureza da pesquisa, o modo como ocorreu o contato com as participantes e fazer uma breve apresentação das protagonistas, dos procedimentos e instrumentos utilizados na construção deste processo e, além disso, expormos as estratégias que foram utilizadas para a análise de dados.

Ao iniciarmos este capítulo, trouxemos um fragmento de uma das narrativas da protagonista Anartia Amatheia, que descreve a sua trajetória nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao narrar seu processo de inserção na escola, ela fala dos desafios encontrados em seu caminho para que pudesse se sentir pertencente ao grupo escolar e conseguisse construir o conhecimento. Ela expõe que só a partir da aprendizagem da sua língua e do encontro com seus pares, começa a ter, com legitimidade, a possibilidade de aprender os conteúdos ensinados na escola. O objetivo de trazer esse fragmento, na parte metodológica desta dissertação, é refletirmos sobre os caminhos que são destinados a nós, cheios de desafios e barreiras, entretanto, há um momento em que encontramos, nesse caminho, a esperança de alcançar aquilo que procuramos e nos surpreendermos ao vermos

como pode ser maravilhoso esperar com ação, “pois esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir. Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, 1992, s.p.).

5.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa procurou seguir a metodologia do tipo qualitativa e de natureza descritiva e exploratória. Para isso, inicialmente, expomos a conceituação de Minayo (1993), segundo a qual as pesquisas desse cunho colaboram para compreendermos as questões mais particulares da vida dos sujeitos e têm a possibilidade de suscitar reflexões e interpretar as relações sociais:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p. 21).

Sendo assim, a escolha por uma metodologia qualitativa se deu pelo fato de buscarmos conhecer as trajetórias educacionais de mulheres surdas, pois acreditamos que descobrimos realidades distintas de ser e viver, apesar de as participantes compartilharem de um mesmo grupo social e de uma mesma cultura.

Esse procedimento metodológico, conforme Cervo *et al* (2007), permite “conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto individualmente como em grupo e/ou de comunidades mais complexas” (CERVO *et al*, 2007, p. 16). Desse modo, a pesquisa qualitativa nos proporciona um contato mais próximo com os indivíduos e isso nos possibilita uma aproximação da realidade vivenciada pelo grupo.

Na pesquisa qualitativa, os/as pesquisadores/as não quantificam os resultados das investigações, pois o objetivo é buscar compreender e explicar determinadas temáticas sociais, como afirma Minayo:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos.

Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados de ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 1993, p. 24).

A pesquisa qualitativa se torna um meio de “denunciar” as questões sociais que, muitas vezes ou na maioria das vezes, se tornam invisíveis aos olhos dos órgãos governamentais, principalmente quando nos referimos aos grupos minoritários, à população negra, aos LGBTQIA, às mulheres, aos indígenas e aos deficientes.

O modo como foi realizada essa pesquisa, se aproxima do método de história de vida, na qual, se utiliza como ferramenta as entrevistas narrativas. Os/as participantes da pesquisa narram acontecimentos de suas vidas, com poucas interrupções do pesquisador/a de um determinado estudo (MARCALI, *et al*, 2013).

O método de história de vida tem como objetivo compreender a realidade individual do sujeito a ser investigado, e por isso, a ferramenta a ser utilizada precisa manter a flexibilidade, para que haja condições de compreensão profunda das narrativas. Assim, o método tem como objetivo também articular a história individual e a história coletiva, a fim de construir uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social (SILVA, *et al*, 2007).

Esta dissertação não segue todas as regras de uma pesquisa que tenha o método de história de vida, no entanto, a maneira como as protagonistas narram suas histórias de vida, e o modo como suas trajetórias individuais se entrelaçam na trajetória social revelam uma proximidade com a escolha desse método.

5.2 Instrumentos para a produção de dados

Para a produção dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada e pelos registros em diário de campo. Segundo Triviños (1987, p. 146), uma das principais características da produção de entrevista semiestruturada são os questionamentos básicos e flexíveis, que levem o/a pesquisador/a conhecer as realidades distintas existentes entre pessoas de um grupo social. Além disso, o autor afirma que esse tipo de técnica “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade [...]”. Esse processo permite também que o/a pesquisador/a tenha uma participação atuante e consciente nos procedimentos de coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Realizamos um roteiro de entrevista, com base nas leituras relacionadas ao tema proposto. O roteiro teve como objetivo abranger as temáticas: trajetória da vida escolar, amizades, relacionamentos afetivos, projetos de vida, sonhos, aspirações escolares/profissionais e desejos. O roteiro foi composto por perguntas flexíveis e direcionado à questão de pesquisa e aos objetivos desta dissertação. Manzini afirma que o roteiro se tornou um importante instrumento para a produção e coleta de dados:

A confecção de um roteiro de entrevista tem sido bem recebida pelas pesquisadoras. Iniciando-se com perguntas poucas embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção de respostas (MANZINI, 1990, p. 151).

A construção das perguntas deve ser realizada de modo que o entrevistado/a não entenda o momento como um interrogatório. A flexibilidade das perguntas é um importante ponto para que se possa suscitar, no momento das entrevistas, outras indagações pertinentes. Nesse sentido, expressões faciais que demonstrem críticas, surpresa, aprovação e desaprovação do conteúdo das respostas, devem ser evitadas pelo pesquisador/a, a fim de evitar constrangimentos por parte do participante (MANZINI, 1990, p. 152).

Antes de descrevermos o modo como foram realizadas as entrevistas, há importância em expor como ocorreu o percurso, pois é no campo que se faz o caminho da pesquisa, ou seja, é no contato com sujeitos que se abre um leque de descobertas, a partir das quais se produz os dados dos estudos científicos. Dito isso, seguindo as orientações de Gatti (2002), registramos as regularidades, os imprevistos, os encaminhamentos, as impressões sobre as observações dos comportamentos que as mulheres surdas tiveram durante a realização das entrevistas.

Como já foi dito, realizamos nossa pesquisa com dez mulheres surdas de idade entre de 17 a 27 anos. No entanto, nossa proposta inicial era realizar a pesquisa apenas com jovens entre 17 e 25, estudantes do município de Vitória da Conquista e fazer observações nas escolas, assim, algumas das entrevistas seriam realizadas nas escolas. Desse modo, iríamos realizar encontros em grupos focais, observações em sala de aula e fora dela e nos espaços escolares frequentados diariamente por essas jovens. Essa proposta e seus procedimentos não puderam ser efetivados e tornaram-se inviáveis devido

à pandemia do coronavírus² e, por isso, mudamos e adaptamos o foco para mulheres de 17 a 27 anos, que estão ou que já passaram pelo processo de formação na educação básica.

Com a proposta devidamente adaptada às condições sanitárias exigidas pela crise do novo coronavírus, procedemos à localização das participantes da pesquisa. Para esse momento de contato inicial, foi necessário o entendimento da Libras como parte da identidade das surdas e nosso estudo levou em consideração as melhores estratégias quanto a esse aspecto.

A primeira parte desta pesquisa em campo, de localização das participantes, tornou-se menos complexa pelo fato de já termos feito alguns cursos em Libras, bem como participado de alguns eventos nessa língua, o que gerou uma aproximação com profissionais dessa área de conhecimento. Outro fator importante que favoreceu a aproximação com o campo de pesquisa, foi a pesquisadora já conhecer algumas das mulheres que aceitaram participar, pois a pesquisadora é integrante de um Coral em Libras, e por já ter feito algumas apresentações juntamente com outros/outras integrantes, houve uma maior aceitação de algumas das participantes. Essa aproximação nos possibilitou identificar, de antemão, algumas características do processo de educação de jovens que ainda estão no processo escolar e de outras que já passaram pelo processo e “carregam” marcas sociais. Para Neto (1993), “o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta” (p. 52). Assim sendo, o estudo de uma determinada temática flui de maneira mais intensa e se desenvolve mais satisfatoriamente quando o pesquisador tem afinidade e prazer em lidar com o tema escolhido.

O nosso primeiro contato com as participantes ocorreu de forma virtual, por meio do aplicativo *WhatsApp*, a partir do qual explicamos, pela gravação de vídeos, a proposta, os objetivos e a intenção da pesquisa. Os vídeos foram compartilhados com as participantes como uma apresentação inicial da pesquisadora e do projeto, para que elas entendessem o motivo do nosso contato, o tema em estudo e o nosso convite para a entrevista. Neto fala da importância em esclarecer o que se pretende investigar:

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada

² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL. Ministério da Saúde).

momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação (NETO, 1993, p. 55).

Conforme o autor, o diálogo é uma das estratégias para uma boa realização de entrevista, sem que o sujeito se sinta na obrigatoriedade de responder às perguntas feitas pelo/a pesquisador/a. Outro ponto que o autor salienta é “a postura do pesquisador/a em relação à problemática a ser estruturada” (p.55). É necessário manter sempre uma postura flexível no campo de investigação, pois nem sempre encontraremos respostas para todas as indagações existentes na pesquisa e o investigador/a precisa compreender que no campo existe a possibilidade de novas revelações. O campo também possibilita conhecer pessoas novas e ter uma boa relação de amizade, a depender da postura do/a pesquisador/a:

Para conseguirmos um bom trabalho de campo, há necessidade de se ter uma programação bem definida de suas fases exploratórias e de trabalho de campo propriamente dito. É no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas (NETO, 1993, p. 56).

Partindo de informações e referências como essas sobre a melhor maneira de conduzir o contato inicial com os possíveis sujeitos de pesquisa, conversamos com cada uma das mulheres individualmente, no aplicativo *WhatsApp*, a fim de buscar saber se, de fato, gostariam de participar do estudo e também se gostariam de entrar no grupo feito no mesmo aplicativo, com o objetivo de gerar interação entre as participantes. De início, tivemos a aceitação imediata de 10 mulheres, no entanto, houve um período de espera para o começo das atividades de pesquisa, pois o projeto foi submetido ao comitê de ética e, esse tempo entre a submissão e aceitação levou a algumas desistências. Apesar da frustração, continuamos a investigar para localizar outras mulheres que estivessem na mesma faixa etária e pudessem enriquecer o nosso estudo com as suas vivências e experiências. Desse modo, fomos mantendo contato com aquelas que decidiram participar e, após a aprovação do comitê de ética, começamos realizar a segunda fase de campo, as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas nas residências das participantes, com todas as recomendações do Ministério da Saúde para prevenção da Covid 19, como o distanciamento social e uso de álcool em gel. Por se tratar de uma comunicação por meio da Língua de Sinais, algumas participantes necessitaram da visualização facial para a

leitura labial, desse modo, a intérprete necessitou retirar a máscara e isso foi feito mantendo a distância recomendada pelo Ministério da Saúde para a segurança de todas. Todo o processo de entrevista foi acompanhado por uma profissional intérprete de Libras, a qual realizou a interpretação de forma a considerar todas as expressões e falas de forma efetiva.

Optamos por realizar as entrevistas de forma presencial por se tratar de uma comunicação que faz uso da língua de sinais, pois essa modalidade de entrevista, diferentemente daquelas à distância, permitiriam uma aproximação e, em consequência, uma melhor visualização, da forma como elas se expressam, seja para relatar algo feliz, ou para demonstrar angústias e ou frustrações. Nesse sentido, destacamos um dos pontos mais negativos do contexto pandêmico em que a pesquisa foi realizada: o fato de termos um único encontro. Acreditamos que, se as circunstâncias do momento nos tivessem permitido outros encontros, teríamos a possibilidade de produzir um cronograma presencial tanto dos grupos focais quanto das conversas individuais e, com isso, aumentar a interação e a confiança entre a pesquisadora e as participantes, o que poderia resultar na percepção de outras questões relativas ao processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa, enriquecendo o estudo de gênero e surdez.

Como as entrevistas foram realizadas nas residências, houve uma aproximação familiar e percebemos que, quando os familiares se faziam presentes no momento das perguntas, havia um certo constrangimento por parte das entrevistadas, no entanto, quando o contrário ocorria, as respostas eram dadas de forma mais tranquilas e dinâmicas. Percebemos isso, principalmente, com jovens menores de idade. Entretanto, posteriormente às entrevistas, a presença das famílias foi um ponto positivo, pois as mães, por exemplo, realizaram algumas intervenções importantes que fizeram parte do nosso diário de campo.

Quanto aos procedimentos para o momento de entrevista, foi explicado às participantes a garantia de anonimato, constante no termo de compromisso por elas assinado, quanto aos nomes, fotos e vídeos e sua divulgação ou publicação. Em relação às adolescentes menores de idade, houve a assinatura delas e dos seus responsáveis.

Por isso, com o intuito de evitar a exposição e constrangimento em relação às participantes da pesquisa, o projeto seguiu as recomendações de BOGDAN e BIKLEN (1994), o anonimato, embora tenha o uso da imagem, nas discussões realizadas, uma das estratégias foi o uso dos nomes fictícios. Sendo assim, por se tratar de participantes surdas, entendemos a necessidade de registrar as falas em vídeos, devido ao fato de a

Libras ser uma língua visual e espacial e a forma de comunicação realizada por sinais rápidos. À vista disso, entendemos que os registros em vídeos foram importantes, pois possibilitou uma análise mais detida dos dados, à luz do referencial teórico adotado.

Esses vídeos só foram gravados mediante a permissão das participantes e houve algumas recusas em relação a esse equipamento de filmagem e, nesse caso, realizamos a coleta de dados a partir apenas de áudios da intérprete, a qual descreveu as respostas das participantes. Já nos casos em que obtivemos a concordância com relação aos vídeos, esse recurso foi utilizado como parte dos dados e esse material filmado ficará sobre poder da pesquisadora, que se comprometeu a não fazer divulgações, em nenhuma base de dados, sem que haja o consentimento prévio das participantes da pesquisa.

Em todo esse processo de realização das entrevistas, as famílias nos receberam muito bem, e aqui expressamos nossa gratidão, sobretudo, porque no primeiro contato, sem nos conhecermos, as mães estiveram sempre disponíveis a receber-nos e a ouvir-nos sobre a pesquisa, demonstrando acreditar neste estudo e valorizar este trabalho. Acreditamos que isso é um passo importante, quando as famílias acreditam no potencial das pesquisas como um princípio para transformação social.

5.3 Conhecendo as protagonistas da pesquisa

As participantes desta pesquisa são mulheres surdas de diferentes idades e de diferentes realidades. São mulheres sonhadoras que, no ato das suas significações, tentam se inserir no mundo e constroem formas e jeitos de ser. As trajetórias de educação dessas mulheres, às vezes se diferenciam, e às vezes se entrelaçam. A pesquisa permitiu ter aproximação com realidades distintas, porém, notar como são parecidas quando a cultura e as marcas sociais são entrelaçadas na vida delas. Como já dito, as protagonistas desta pesquisa são dez mulheres entre 17 a 27 anos, moradoras de bairros distintos do Município de Vitória da Conquista – BA, sendo que algumas estudam e outras já passaram por esse processo educativo.

Seguindo as recomendações éticas, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos às participantes da pesquisa. Escolhemos trocar os nomes verdadeiros por nomes de borboletas, pois acreditamos que é algo muito representativo quando pensamos nas trajetórias vivenciadas por cada uma dessas mulheres surdas que compõem a nossa pesquisa. As borboletas, apesar de serem parecidas em muitos aspectos, passam por experiências e vivem em habitats díspares. Além disso, o ciclo de vida desses seres, o seu

processo de transformação no casulo até a sua libertação, diz muito sobre a vida das mulheres que representamos aqui. Fizemos, então, uma analogia entre as mulheres surdas e as borboletas, pois as mulheres, embora pertencentes aos mesmos grupos sociais, mulher e surda, têm experiências de vida distintas, conhecem o mundo de maneira diferente, se relacionam de diversas maneiras.

Dessa maneira, a partir do contato com cada uma das mulheres, fomos observando algumas características particulares, como, por exemplo: aquelas que eram mais tímidas, as que tinham respostas mais curtas e que não gostavam de falar muito e as que eram mais extrovertidas e que descreviam com riquezas de detalhes os acontecimentos de suas vidas. Abrimos aqui um parêntese para dizer que a comunicação em Libras nos possibilitou ver esses detalhes de forma mais nítida, pois os sinais realizados e cada expressão de forma intensa nos rostos dessas mulheres foram nos permitindo construir uma visão de cada uma delas. Com isso, buscamos pesquisar sobre as características de cada borboleta, para fazer uma relação mais próxima de cada participante. Abaixo, seguem os nomes fictícios das participantes da nossa dissertação:

Mulheres	Idade
Adelpha lycorias	21 anos
Anartia amathea	21 anos
Episcada hymenaea	21 anos
Eueides isabella	17 anos
Heliconius ethilla	20 anos
Hypanartia bella	18 anos
Marpesia petreus	27 anos
Mechanitis lysimnia	20 anos
Methona themisto	24 anos
Ortilia ithra	27 anos

Quadro 1 – Nomes fictícios das participantes da pesquisa; elaborado pela pesquisadora

Consideramos relevante expor, além das idades, um perfil das participantes, pois cada resposta depende do tempo e das circunstâncias em foram materializadas as experiências vivenciadas em determinado período.

Adelpha lycorias tem 21 anos, solteira, pretende ter filhos e cursa o ensino médio. Futuramente, pretende também fazer uma faculdade, mas ainda não sabe qual área de conhecimento deseja estudar e nunca teve oportunidades profissionais.

Anartia Amathea tem 21 anos, é casada e cursa o ensino médio. A jovem pretende continuar os estudos, com o sonho de ser pesquisadora na área de engenharia.

Episcada hymenaea tem 21 anos, solteira e desistiu de frequentar a escola no ensino médio, porém sente a necessidade de voltar a estudar. Tem o desejo de cursar engenharia civil. A protagonista não deseja se casar e nem ter filhos, pois acredita que a vida de uma mulher solteira pode ter mais liberdade de um desenvolvimento social.

Eueides Isabella tem a idade de 17 anos, solteira, cursa o ensino médio. Não pretende fazer faculdade depois do ensino médio, mas tenciona estudar a sua língua para ter mais desenvolvimento. Não pretende se casar e nem ter filhos. Ela, como Episcada Hymanaea, acredita que ser mulher solteira possibilita a liberdade de realização dos sonhos profissionais e pessoais da vida.

Heliconius Ethilla tem 20 anos de idade, solteira, realizou o ensino médio completo. Ela tem vontade de entrar no curso superior, para cursar odontologia ou fisioterapia. Tem o desejo de se casar, entretanto, pretende ingressar no ensino superior primeiro.

Hypanartia Bella tem 18 anos de idade, está cursando o terceiro ano do ensino médio. Pretende se casar e se formar em letras-libras, nunca teve experiências profissionais, no entanto, acredita que é mais importante estudar do que entrar ligeiramente no mercado de trabalho.

Marpesia Petreus tem 27 anos, casada e não tem filhos. Concluiu o ensino médio e atualmente trabalha em um supermercado. Pretende ter filhos e sonha em possuir sua própria casa. Ela não planeja cursar o ensino superior, mas gostaria de estudar mais, ingressar em um curso técnico de estética.

Mechanitis lysimnia tem 20 anos de idade, já teve experiências profissionais, mas atualmente não trabalha. O sonho da protagonista é cursar engenharia. Além disso, gostaria de ser fotógrafa e ou cerimonialista. É casada, pretende ter filhos futuramente.

Methona Themisto tem 24 anos, solteira e não tem filhos. Realizou a conclusão do ensino médio. Pretende ingressar no ensino superior para cursar educação física ou cursos na área de estética ou maquiagem. Ela gostaria de se casar e ter filhos.

Ortilia Ithra tem 27 anos, solteira e tem uma filha. Trabalha no comércio. Desistiu de estudar no ensino médio. Não pretende ingressar no ensino superior, no entanto, tem o sonho de fazer cursos na área de cabeleireira.

5.4 Elaborando a análise

Nesse tópico, objetivamos descrever o modo como organizamos os dados e como buscamos efetivar a análise. Seguimos as orientações formuladas por Bardin, cujas sucessivas etapas constituem a análise de conteúdo, definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Sendo assim, essa conceituação por Bardin tem sido considerada a mais completa em relação a esse método de análise, por incluir os estudos apresentados por Berelon. A autora afirma que a análise de conteúdo é realizada a partir da produção da inferência, o que permite ao/à pesquisador/a realizar interpretações, que se originam na identificação sistemática e nos objetivos presentes nas mensagens.

A proposta, apresentada por Bardin (2016), possui três etapas para elaboração da análise da pesquisa: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, pré-análise, consiste na organização do material, conforme afirma o autor citado:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 2016, p. 125).

Sendo assim, as entrevistas foram gravadas e filmadas com celular e buscamos pôr o celular um pouco mais afastado dos sujeitos da pesquisa, a fim de evitar o constrangimento das participantes. O conteúdo das entrevistas foi salvo em pastas no computador. Organizamos esse material por meio de pastas identificadas com os respectivos nomes das participantes.

Posteriormente, realizamos a leitura flutuante, que é o primeiro momento em que o pesquisador/a terá contato com os documentos que pretende analisar e em que necessita se deixar ser “invadido” por impressões e orientações. Ao analisar o conteúdo das entrevistas, seguimos para a escolha das perguntas do roteiro que iriam fazer parte da análise. E buscamos seguir as orientações propostas por Bardin relacionadas à regra da exaustividade, da representatividade e da pertinência.

Após a organização do material em pastas no computador, realizamos a codificação e sistematização das entrevistas. Esse momento da nossa pesquisa foi um processo que levou tempo e concentração por parte da pesquisadora. As entrevistas foram todas transcritas a partir da tradução da Libras, feita pela intérprete, para o português. Organizamos também as entrevistas transcritas em pastas no computador, a fim de que pudessem contribuir e facilitar as posteriores análises desta dissertação.

É importante dizer que buscamos interpretar todas as expressões faciais e corporais das participantes, pois, como já dito anteriormente, a comunicação em LIBRAS nos permite perceber com mais intensidade, detalhes físicos relacionados aos sentimentos expressados pelas participantes. Realizamos as transcrições não apenas das falas das participantes, mas também das pausas que ficaram entre os discursos, que se tornam importantes no momento de análise.

Consequentemente, na segunda etapa, acontece a exploração do material coletado e deve-se prover categorias, a posteriori, a partir da codificação e enumeração dos dados. Assim, o pesquisador (a) deve escolher os materiais que comporão a parte de análise da dissertação. Nessa fase do estudo, as leituras teóricas realizadas são de suma importância para pensar o objeto de estudo atrelado à construção das categorias.

Sendo assim, segundo Bardin (2011), logo após a coleta de dados e a exploração do material, o/a pesquisador/a deve prover categorias para proporcionar sentido e promover a inferência. Nesta pesquisa, a partir do material produzido, foram elaboradas categorias que deram suporte à análise e à sistematização dos resultados e são elas: mercado de trabalho, relação com a escola, aspirações e projetos de vida.

Na terceira e última fase, realiza-se o tratamento dos dados, de forma sistemática, para obtenção dos resultados significativos. O/a pesquisador/a precisa, nesse momento, fazer interpretações que permitam apontar as inferências, de acordo com as categorias formuladas na segunda etapa. Desse modo, tendo em vista que o objetivo da presente pesquisa é buscar compreender, a partir da interface entre os estudos de gênero e da surdez, os percursos e as trajetórias educacionais de mulheres surdas na educação básica, acreditamos que as entrevistas, realizadas com as protagonistas da pesquisa, foram o suporte para a produção de inferências, as quais foram condição fundamental da análise dos dados.

6. “SOLTANDO AS AMARRAS PARA CONQUISTAR A MINHA LIBERDADE”: OS RELATOS DE MULHERES SURDAS SOBRE SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS

Neste capítulo, temos como objetivo analisar o material produzido a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa e desenvolver considerações sobre as três categorias em investigação, conforme a proposta de estudo anteriormente apresentada: o mercado de trabalho, a questão da escola, das aspirações e dos projetos de vida futuros. Essas questões foram pensadas a partir do material produzido e, entendemos que, embora a educação esteja permeada em toda a vivência dessas mulheres, queremos fazer um destaque para o modo como esse importante processo ocorre e, por isso, há um capítulo, nesta dissertação, no qual tratamos, especificamente, sobre ‘educação escolarizada’ como uma instância que influencia diretamente a formação humana das pessoas.

No título deste capítulo, optamos por utilizar um trecho do relato da Anartia Amatheia, uma das mulheres participantes dessa pesquisa, que expôs sua trajetória como mulher surda em todo seu processo educacional e social. Escolhemos a frase: “soltando as amarras para conquistar a minha liberdade” porque acreditamos que representa, de certa maneira, todas as mulheres que, no ato de responder as nossas indagações, puderam expressar esse sentimento de transformação de vida, apesar das desigualdades e imposições sociais sobre um determinado grupo que se desvia de um padrão estabelecido. Torna-se importante dizer que esse mesmo trecho é novamente citado como título desta dissertação, pois este capítulo está permeado de narrativas das mulheres surdas que, ao responderem às perguntas do roteiro, denunciam a maneira como a sociedade impõe paradigmas e como estes constituem amarras das quais elas estão o tempo todo buscando “se soltar”.

“Soltando as amarras para conquistar a minha liberdade” foi a frase que deu início à resposta para a pergunta: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Essa resposta permite várias interpretações e também nos permite tecer uma reflexão sobre todas as mulheres que aceitaram compartilhar suas experiências de vida para compor os dados desta pesquisa, pois esse modo de se expressar representa, de certo modo, as repostas desse grupo. As respostas a essa pergunta nos permitem afirmar ainda que, durante todo o percurso de educação das mulheres entrevistadas, houve negação de

direitos que poderiam levar a um ensino cujo resultado seria o respeito às especificidades. Podemos citar como um exemplo desses direitos, um dos mais básicos que lhes foi negado: de se comunicarem por meio da Língua de Sinais. Ao refletirmos, por meio de um olhar interseccional, percebemos que as “amarras” que prenderam e que ainda prendem essas mulheres são normalizações de estereótipos de todos os tipos: por serem mulheres, por serem surdas, por serem negras, por serem pobres. Aqui, é necessário fazer a ressalva de que estudar a questão da raça foge ao escopo deste trabalho, entretanto, esse conceito é um marcador social importante, e por isso, não podemos invisibilizá-lo. O nosso foco aqui são os marcadores gênero e surdez, no entanto, pensar gênero também nos leva a outras diferenças importantes nas trajetórias de mulheres, por exemplo, raça e classe social.

Desse modo, entendemos que pensar sobre o corpo da mulher surda é levar em consideração toda a sua trajetória de vida, pois não podemos restringir-nos às questões biológicas para definir quem elas são. Assim, pensar a mulher surda é indagar sobre as várias formas de ser, de se viver, as identidades, as culturas e as subjetividades. Ao fazer a primeira pergunta do roteiro: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Notamos que as respostas de três das protagonistas do nosso estudo se complementam:

Eu, quando criança, com quatro anos de idade, eu estudava bem pouquinho, não tinha intérprete [...] e era muito cansativo. Eu me sentia desanimada, fazia as atividades, mas não sabia o que estava fazendo direito. Aí o tempo passou e eu não queria ir mais para a escola por causa dos ouvintes que ficavam falando coisas e eu queria sair da escola [...] (Methona Themisto).

Eu sempre estudei sozinha, sou a única surda... com 12 anos comecei a ir para a escola e estudava sozinha [...]. Depois eu fui tendo contato com outros surdos e aprendendo a ler e escrever. Estudei no colégio X, eu não conhecia os sinais. Foi o primeiro contato com a LIBRAS e com outros surdos. Eu saí do colégio X e fui para o colégio Y, nessa escola, tinha uma professora e eu fui tendo contato com outros surdos [...]. (Eueides Isabella).

No passado, quando eu era criança, eu estudei próximo daqui de casa, perto do mercado, uma escola infantil, eu fui aprendendo, mas era chato porque não tinha intérprete e eu ficava [...]. E eu ficava triste [...]. Só copiava [...]. Mas aí depois eu mudei para outra escola aqui [...]. Uma escola municipal, mas também não tinha intérprete [...]. Faltava comunicação e era triste porque eu só pintava [...]. Coisinha simples [...]. Atividades simples [...]. Aí depois eu fui para o colégio X, lá eu conseguir me desenvolver [...] (Ortilia Ithra).

As declarações, extraídas das entrevistas, permitem compreender que a inserção da mulher surda no ambiente escolar é, na maioria das vezes, marcada pela “falta” de

condições básicas para o desenvolvimento de um ensino efetivo que é o direito à comunicação. As mulheres surdas iniciam sua vida escolar tardiamente, como percebemos na fala da protagonista Eueides Isabella, que começa a frequentar a escola aos 12 anos de idade, e mesmo assim, ainda se depara com um espaço que não respeita a sua identidade e subjetividade.

Assim, notamos que, apesar da existência de muitas lutas da comunidade surda e a aprovação de leis que falam do respeito da língua de sinais e das pessoas surdas, ainda existem barreiras que impedem o cumprimento desses decretos e dessas leis. Para Strobel (2008), as pessoas surdas sofrem interferência dos processos sociais que tentam integrá-las, de forma a impor-lhes regras que podem afastá-las de suas formas de ser e de viver:

O povo surdo sofre interferência da sociedade querendo integrá-los, porém não como cidadão, mas sim como ‘clones mecanizados’ de ouvintistas. A sociedade acredita que conseguirá garantir os direitos coletivos de sobrevivência social se normalizá-los. Porém, existe uma luta histórica e cultural do povo surdo por reconhecimento de suas identidades e da língua de sinais, mas vivendo em uma cultura linguística visual existe certa defesa. Essa defesa é a forma de preservação dos seus direitos e, em respeito às formas de vida de cada um (...) (STROBEL, 2008, p. 142).

Conforme Strobel (2008), a sociedade tenta integrar as pessoas surdas de forma a desvalorizar a sua língua e a sua identidade. Qualquer sujeito deve ser inserido nos processos sociais de maneira integral e, desse modo, não se pode incluir as pessoas surdas sem que haja uma valorização de suas especificidades: língua, cultura e identidade. Notamos, por meio das falas das mulheres que, em suas vivências escolares, não houve o favorecimento da comunicação em língua de sinais, recurso mínimo a ser oferecido pelas instituições escolares, que é a comunicação. Se estamos em sala de aula e falamos português, como poderemos aprender com um/uma professor/a que fala em hebraico? Do mesmo modo, as pessoas surdas não conseguirão aprender qualquer conteúdo explicado de forma oral, já que a sua forma de comunicação é a LIBRAS: língua gestual, visual e motora.

A partir das falas das mulheres surdas, podemos observar que o processo de ensino e de aprendizagem escolares se torna efetivo apenas quando elas conseguem ter uma aproximação maior com suas identidades, materializadas com o uso de sua língua materna, a Língua de Sinais. Por isso, manter esses sujeitos em espaços escolares apenas como uma “inclusão disfarçada” está longe de cumprir com o ensino que se propõe a valorizar as especificidades de cada um deles e que os tornem capazes de tomar decisões

sobre suas vidas, bem como, pensar criticamente sobre os mais variados temas e questões que envolvem a vida em sociedade.

Para Louro (2003), ao longo dos anos, as pessoas estão sendo classificadas, examinadas e recebem marcas que, muitas vezes, designam a maneira como devem proceder no futuro e que limitam sua capacidade por meio de normas e de barreiras impostas sobre seus corpos. Essas barreiras “medem” suas potencialidades a partir de estereótipos e de normalizações:

(...) E essa marcação terá, além de seus efeitos simbólicos, expressão facial e material. Ela irá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a uma determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) usufruir de direitos; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios, que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado (LOURO, 2003, n.p).

Para a autora, a nomeação da diferença terá sempre como pressuposto as questões visíveis, as quais irão permitir que a sociedade, de certa maneira, classifique os diferentes grupos, impondo uma identidade única e padronizada, a qual determina o espaço, na sociedade, de cada sujeito. Desse modo, entendemos que os grupos que fogem à “norma” são, de várias maneiras, classificados como incapazes de realizarem algumas atividades.

O fato de ser mulher já impõe uma demarcação sócio-histórica advinda de uma construção histórica, social e machista, a qual normalizou muitos conceitos errôneos sobre a mulher, por exemplo, considerá-la fraca, ingênua, meiga, singela e sensível. Essa distinção entre mulheres e homens ocorre desde a infância, quando há separação entre as brincadeiras que meninos podem participar e meninas são proibidas. É em momentos como esses que as hierarquias de gênero começam a ser construídas e reproduzidas e, dessa maneira, percebemos que a escola não está neutra, pois, de forma sutil, constrói identidades de gênero de maneira desigual. Para Finco, discutir gênero na educação é importante porque

Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história. (FINCO, 2003, p. 99-100).

A aplicação desses conceitos, de modo semelhante ao que ocorre com as mulheres ouvintes, torna-se ainda mais árdua em relação à mulher surda, que precisa, todos os dias, reconstruir uma visão de si mesma para vencer preconceitos construídos a partir de estereótipos, como, por exemplo, deficiente, incapaz, desprotegida e desqualificada. Nos próximos tópicos, analisaremos quatro categorias que foram elaboradas a partir do material produzido nas entrevistas realizadas, com o intuito de fazer emergir os relatos das nossas protagonistas, sabendo da responsabilidade de trazer, de forma mais verdadeira possível, as declarações expostas por cada uma delas.

6.1 Mercado de trabalho

O mercado de trabalho tem sido, no decorrer da história brasileira, construído a partir de demarcações excludentes, com barreiras que, na maioria das vezes, trazem muitas dificuldades para inserção de grupos minoritários, e isso justifica a escolha desta categoria na análise aqui proposta. A partir dos resultados obtidos na busca de materiais sobre essa temática, podemos dizer que há poucos estudos publicados a respeito da relação entre mulher surda e mercado de trabalho e, por isso, tivemos dificuldades para embasar teoricamente os relatos.

Partimos do pressuposto de que o percurso de educação das mulheres surdas influencia, de forma significativa, sua presença e suas oportunidades no mercado de trabalho. Como vimos teoricamente, desde criança, as marcas sociais de gênero são impostas na vida das mulheres, e esses aspectos influenciam também nas oportunidades que elas terão no mercado de trabalho.

A teoria adotada nesta dissertação permite-nos notar que, desde muito cedo, os sujeitos que fazem parte desse grupo são excluídos dos processos sociais (KLEIN, 2005, p. 18). O construto social a respeito do que é a surdez, bem como do que é ser mulher, tem persuadido o entendimento dos indivíduos e, conseqüentemente, reforçado os estereótipos sobre as mulheres surdas:

[...] A mulher surda precisa se esforçar mais, porque é difícil, tem a barreira da comunicação, então, assim, é uma luta a mais [...]. Porque os lugares desprezam as pessoas surdas, não tem intérprete nos lugares, então, a pessoa fica ali, vai trabalhar e não consegue, fica pedindo, implorando por informação e os ouvintes conversando e ali ficamos sem entender nada [...]. Então, as pessoas surdas estão sempre tendo

que escrever, digitar no celular para que os ouvintes entendam (Anartia Amatheia).

Tive que ter paciência, foi difícil [...]. Minha família que me ajudava, quando eu me mudei aqui para Conquista, eu precisava das minhas coisas, então eu fiz currículos para ir entregando, e nada, fiquei um ano assim procurando trabalho, demorou, eu sozinha fazendo isso, não tinha dinheiro, minha mãe não podia me ajudar (Marpesia Petreus).

Não, tenho pouca experiência, nunca trabalhei assim em lojas, é muito difícil, já entreguei vários currículos, mas é muito difícil, precisamos sempre do/da intérprete [...]. Eu já entreguei vários currículos com a ajuda de uma intérprete, mas é sempre difícil (Methona Themisto).

Percebemos, por meio dos relatos de três protagonistas, que a inserção no mercado de trabalho é sempre marcada pelas dificuldades, seja pelo fato de ser surda, seja pelo fato de ser mulher. Nesse contexto, quando as instituições e seus sujeitos ignoram as especificidades, demonstram que, apesar de haver mudanças nas leis brasileiras que viabilizam a inserção de pessoas surdas na educação, no mercado de trabalho e nos processos sociais, essas questões, na prática, ainda não mudaram de forma efetiva. Notamos, a partir do relato de Anartia Amatheia, segundo a qual “a pessoa fica ali, vai trabalhar e não consegue”, que as pessoas pertencentes a esse grupo ainda têm sido ignoradas, principalmente, quando pensamos na questão da comunicação, elemento fundamental para que o indivíduo consiga realizar suas atividades de forma eficaz.

A mulher surda também é marginalizada dentro da comunidade surda, quando não há discussões em torno de suas necessidades, quando suas oportunidades profissionais são questionadas por conta da diferença de ser mulher e de ser surda, como afirma a autora:

Não sendo diferente o cenário dentro da comunidade surda, as mulheres precisam quebrar paradigmas para avançar em suas vidas pessoais e profissionais, porém elas precisam de intérpretes, professores, amigos e familiares que saibam quais são os direitos das mulheres surdas dentro da realidade feminina, como sendo parte do movimento e capaz de ser parte dessa mudança (MIRANDA, 2019, p. 24).

Nesse sentido, por fazerem parte de uma sociedade ouvinte, as mulheres surdas, além de precisarem quebrar os paradigmas impostos socialmente, necessitam ainda de intérpretes para que possam explicar quais são os seus direitos sociais, e sendo assim, essa mulher “segue sendo marginalizada e correndo o risco de não obter a alfabetização, pois a sociedade ainda prega a vulnerabilidade excessiva do gênero feminino” (p. 36).

No dia quatorze de junho do ano de 2021, foi publicada uma reportagem intitulada: “vendedora surda grava discriminação e procura a polícia” que objetivou

noticiar o caso de Vanessa Dias Sampaio, mulher surda e vendedora de uma loja. Segundo a reportagem da rede Balanço Geral³, Vanessa, ao perceber que seus colegas de trabalho constantemente falavam dela, resolveu gravar a conversa pelo celular e pedir para sua mãe dizer sobre o que eles/elas estavam conversando. Então, o áudio do vídeo em questão estava permeado por discriminação sobre Vanessa, por parte da subgerente da loja, que além de discriminá-la pela surdez, afirmou: “ela tem que ir para a APAE”. Vanessa conclui sua fala para reportagem dizendo que deseja voltar a ser feliz no ambiente de trabalho. Essa reportagem contribui com as discussões aqui propostas sobre a relação entre as mulheres que têm essa especificidade e a questão do mercado de trabalho, além de demonstrar que a mulher surda ainda sofre com construções sociais e históricas pautadas no estigma da deficiência.

Isto posto, percebemos que sujeitos pertencentes a grupos que são considerados sócio e historicamente minoritários possuem suas trajetórias de vida “ainda mais espinhosa em direção à criação de sua própria identidade dentro de uma cultura que lhe é estranha e hostil” (RIBEIRO, 2011, p.1). As histórias que foram relatadas colaboram para que possamos reconhecer que o discurso dos grupos dominantes, para com os grupos dominados, influencia significativamente no silenciamento de seus direitos.

A filósofa e escritora Simone de Beauvoir afirma que, em muitas civilizações, o poder está nas mãos daqueles que são considerados socialmente superiores, e que, por isso mesmo, determinam as maneiras “corretas” de ser e de se viver. Essa conjuntura social funciona da mesma maneira quanto ao lugar e função da mulher, desde a constituição da base social:

Em muitas civilizações, essa situação é também a das mulheres que não podem senão submeter-se às leis, aos deuses, aos costumes, às verdades criadas pelos machos. Mesmo hoje, nos países do Ocidente, há ainda muitas mulheres, entre aquelas que não fizeram no trabalho o aprendizado de sua liberdade, que se abrigam à sombra dos homens; elas adotam sem discussão as opiniões e os valores reconhecidos pelo marido ou pelo amante, e isso lhes permite desenvolver qualidades infantis proibidas aos adultos por repousarem em um sentimento de irresponsabilidade (BEAUVOIR, 2005, p. 36)

³ A reportagem em questão foi veiculada pelo Balanço Geral, noticiário da TV Record, cuja matéria tem como título “vendedora surda grava discriminação e procura a polícia”. Disponível em: <https://recordtv.r7.com/balanco-geral/videos/vendedora-surda-grava-discriminacao-de-colegas-e-procura-a-policia-20062022>.

A autora em questão trata da reprodução de comportamentos que muitas mulheres têm em relação aos homens e do modo como elas os consideram como sujeitos superiores que devem ser obedecidos. A consequência desse comportamento é a ausência de uma busca pela liberdade que leva essas mulheres a terem os sujeitos masculinos como base para a tomada de decisão em suas vidas. Beauvoir (2005) traz essa reflexão vinculada à necessidade de que a mulher busque condições de não se sentir apagada, para que desenvolva a habilidade de se sentir capaz de decidir sobre os vários aspectos da própria vida.

O silenciamento em torno da mulher foi constituído historicamente e está sendo reforçado em várias vertentes, por exemplo, pela questão da cor da pele, da surdez ou da pobreza. De acordo com Ribeiro (2011), a história, de modo geral, sempre foi contada por homens, o que resultou, conseqüentemente, na exaltação da figura masculina:

O apagamento das mulheres no decorrer da história é algo necessário de ser destacado com o objetivo de tentar reverter tal situação, pois a história a qual temos acesso foi contada pelos homens; e não só homens, mas majoritariamente homens brancos, cristãos, heterossexuais, de alto poder aquisitivo, acesso a informação e ouvintes (RIBEIRO, 2011, p. 2).

Conforme a autora, essa exaltação da figura masculina colabora de forma a trazer diferença sobre o que a mulher e o homem podem ou não fazer, restringindo seus corpos e seus espaços. Podemos exemplificar essa questão com a resposta da protagonista Hypanartia Bella, ao perguntarmos: você acha que existe alguma diferença entre sua vida como mulher surda e a dos homens como sujeitos surdos? Por que?

Eu acho que tem sim diferença na vida dos homens surdos e das mulheres surdas. Diferença no trabalho. Assim por exemplo, homem tem mais liberdade para viajar, para fazer as coisas, enquanto a mulher surda não. No passado, as mulheres ficavam mais dentro de casa, e o homem não, ele podia trabalhar, passear. Mas eu tenho a consciência de que tanto o homem e a mulher podem fazer as coisas, mas a gente vê muito mais o homem nesses espaços do que a mulher (Hypanartia Bella).

Percebemos que a participante tem a clareza de que as mulheres podem realizar atividades que são consideradas socialmente para os homens, no entanto, ela afirma que os homens tem seus direitos garantidos e, contrariamente, nessa comparação, a mulher não tem liberdade de que necessita. Notamos que essa diferença se constitui também na vida de pessoas surdas que têm seus corpos marcados pela diferença de gênero. Nesse

sentido, fizemos a mesma pergunta para outras participantes, e as respostas se complementam:

Sim, tem essa diferença. Os homens, eles têm muito mais oportunidade do que a mulher. Por exemplo, homem é mais fácil conseguir um emprego em uma empresa e tudo (Episcada Hymenaea).

Bom [...]. Assim [...]. Tem uma diferença... os homens não gostam muito que as mulheres fiquem juntas, conversando... e também, às vezes, fica um grupo de homens e um grupo de mulheres conversando separado, ao invés de estar todos juntos. Aí separa, a gente está dentro de um grupo surdo, mas entre mulheres e homens (Methona Themisto).

É diferente, cada pessoa tem seu conhecimento e a sua inteligência. Mas assim, o que vejo entre homem e mulher diferente, a gente já vê no corpo né, cada um tem sua vida, seus conhecimentos e tudo. Às vezes, a mulher surda fica mais em casa, e o homem tem essa diferença, o homem tem mais liberdade, querer ir... vai... A família, às vezes, proíbe! A menina tem que ficar em casa, para guardar ela, para proteger ela... o ouvinte não, é oralizado, conversa, e a mulher surda não, tem essa barreira na comunicação, e a gente queria ter mais possibilidade para conversar e não tem. É difícil a nossa vida [...] (Marpesia Petreus).

A partir dos relatos, podemos afirmar que as mulheres surdas lutam, no decorrer de seu cotidiano, contra um poder discursivo, que marca os lugares e traz concepções errôneas a respeito de como devem agir e que também constrói barreiras para a inserção no mercado de trabalho, bem como, para a realização de seus desejos. No que se refere a esse aspecto, Beauvoir (1980) aponta as opressões que as mulheres sofrem e expõe suas dificuldades para se desvencilharem das imposições que as prendem à servidão:

Todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência, sente-a como uma necessidade indefinida de se transcender. Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se põe sempre como o essencial e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina? Que caminhos lhe são abertos? Quais conduzem a um beco sem saída? Como encontrar a independência no seio da dependência? Que circunstâncias restringem a liberdade da mulher, e quais pode ela superar? São essas algumas questões fundamentais que desejaríamos elucidar (BEAUVOIR, 1980, p.23).

Para Beauvoir (1980), desde sempre, a mulher assumiu o lugar do outro, se “martirizando” na sombra de uma identidade que lhe é hostil, tendo sua individualidade construída pelo homem. A autora traz reflexões sobre o fato de a dimensão humana ser

sempre concebida de forma paradoxal, visto que “o homem que constitui a mulher como um outro encontrara nela profunda cumplicidade” (BEAUVOIR, 1980, p. 15).

Nesse sentido, as pessoas já criam formas e jeitos de ser, desde muito cedo, quando são impostas diferenciações nas maneiras de educar meninos e meninas. Essas diferenciações podem influenciar negativamente no futuro, principalmente, no da mulher, quando pensamos nas questões de oportunidades de trabalho. Assim, ao fazermos a pergunta “você já teve experiências profissionais?”, Marpesia Petreus relatou algumas questões no seu ambiente de trabalho:

[...] Tem lugar, por exemplo, que paga o salário diferente para a mulher em relação ao dos homens, eu já vi isso [...]. Explicam que o trabalho do homem é mais pesado e o da mulher é mais leve. Não, eu não vejo essa diferença, o trabalho é igual, mas eles falam que tem que receber diferente, falando das diferenças dos trabalhos, mas eu não vejo essa diferença, o trabalho é igual, precisa ser igual, a carga horária de trabalho também é igual, nas empresas tem essa, colocam essa diferença. Lá onde eu trabalho tinha três surdos, depois colocaram mais um, agora são quatro surdos. Lá são 5 mulheres surdas e quatro homens surdos. Trabalhamos em áreas diferentes, e lá os salários das mulheres surdas são inferiores aos salários dos homens surdos. Tentaram me explicar uma vez o porquê dessa diferença, dizem que é por conta das gratificações mensais... final do ano dá o décimo terceiro igual, mas a gente trabalha tudo igual, a gente trabalha, se esforça, tudo igual [...] (Marpesia Petreus).

Observamos, nesse trecho, que mesmo ao executar as mesmas atividades de seus colegas na empresa onde trabalha, a remuneração de Marpesia Petreus possui uma diferenciação em relação ao salário dos homens surdos. Esse relato revela que as justificativas em torno dessa superioridade masculina são sempre naturalizadas com pretextos de que os homens realizam atividades mais pesadas. Delgado (2012) afirma que os dados de sua pesquisa revelam como a surdez é sempre considerada uma incapacidade, e essa consideração se torna mais frequente quando se trata da mulher:

Para concluir, parece evidente que a surdez, à semelhança dos dados relativos à incapacidade em geral, tem impacto ao nível da participação o mercado de trabalho: estas pessoas têm níveis de escolaridade mais baixos, maiores taxas de desemprego e auferem rendimento inferior quando comparando com população geral. O sexo é também uma variável a considerar, sendo que os homens surdos auferem geralmente rendimento superior às mulheres surdas (DELGADO, 2012, p. 49).

Torna-se evidente que a surdez é considerada como um empecilho para que essas pessoas participem do mercado de trabalho. Essa questão também tem relação com o quesito escolaridade, pois esses sujeitos estão sempre à margem, devido a um ensino

fragmentado, o qual não viabiliza condições para que aprendam, de forma a superar a exclusão social a que foram submetidos (as). Isso se torna mais evidente quando nos restringimos a pensar sobre a mulher surda, que encontra barreira superior à do homem surdo, pois é considerada como incapaz de realizar suas atividades, por meio de justificativas relacionadas à desqualificação profissional e é também julgada por normalizações de estereótipos. Partindo dos pensamentos de Delgado (2012), observamos que, além das barreiras enfrentadas pela mulher surda para se inserir no mercado de trabalho, há o problema da remuneração, pois os seus salários ainda são inferiores aos dos homens surdos, como se torna evidente por meio do relato da nossa protagonista, Marpesia Petreus.

Para Beauvoir (1980), existe uma ideia de superioridade masculina, a qual posiciona a mulher sempre à sombra do homem e isso se deve a um longo período de construção da figura masculina como centro e como detentora do poder:

A superioridade masculina é esmagadora: Perseu, Hércules, Davi, Aquiles, Lançarote, Duguesclin, Bayard, Napoleão, quantos homens para uma Joana d' Arc; e, por trás desta, perfila-se a grande figura masculina de São Miguel Arcanjo! Nada mais tedioso do que livros que traçam vidas de mulheres ilustres: são pálidas figuras ao lado das dos grandes homens; e em sua maioria banham-se na sombra de algum herói masculino (BEAUVOIR, 1980, p. 30).

A autora traz reflexões sobre o modo como essa “superioridade” masculina tem ocupado espaço considerável, desde o período histórico em que os “senhores de poder” estavam sempre acompanhados por mulheres, mas elas nunca apareceriam como protagonistas de suas histórias, portanto, estavam sempre à margem. Outro fator importante de se tratar aqui é que essa “superioridade” se torna ainda mais evidente quando observamos os livros de história, pois, geralmente, trazem a figura masculina como herói e/ou como “salvador”. Essas situações têm reflexos ainda no contexto do século XXI, pois a desigualdade de gênero ainda é evidente nas diversas esferas sociais.

Na vida da mulher surda, os impactos das questões relativas à superioridade masculina e das posições sociais decorrentes dessa ideia não são diferentes: desde criança, também são educadas para participarem de brincadeiras consideradas adequadas socialmente para meninas e a se comportarem de acordo com os estereótipos construídos para elas. Outro fator que dificulta ainda mais a vida das mulheres surdas, no quesito inserção social e no mercado de trabalho, é a superproteção que, na maioria das vezes, caracteriza o papel desempenhado pelas mães, pois pelo fato de suas filhas serem surdas,

há uma preocupação exacerbada que interfere no sentido de deixá-las desenvolverem algumas atividades sozinhas. Para produzirmos essas afirmações sobre o relacionamento filha com surdez e sua mãe, respaldamo-nos no diário de campo das nossas entrevistas. Após a entrevista de Eueides Isabella, com idade de 17 anos, por exemplo, tivemos uma conversa informal com a sua mãe, a qual demonstrou preocupação em relação ao futuro da sua filha e relatou que não permite que ela saia sozinha, pelo fato de ser uma mulher surda:

Nunca consegui deixá-la sair sozinha[...]. Quando ela sai é sempre comigo ou com a irmã dela, tenho medo de que ela não consiga voltar para casa [...]. É difícil, porque eu fico preocupada, quando eu não estiver mais aqui para cuidar dela, ela irá precisar sempre que alguém cuide dela [...]. Mas ela não quer casar, ficou magoada com o último namorado dela [...]. Ela namorava um rapaz ouvinte, mas não deu certo [...]. Ela precisa casar para alguém cuidar dela, eu não estarei aqui a vida toda [...] (Diário de campo, 19/03/2021).

Como percebemos, por meio do relato da mãe de Eueides, o ato de querer proteger a filha, de forma exacerbada, influencia no desenvolvimento futuro, social e profissional da mulher surda. A falta de experiências, construídas de forma particular pelas mulheres surdas, acaba por estimular o desconhecimento profissional, penalizando esses sujeitos em um quesito fundamental no mercado de trabalho, que é a aquisição e comprovação dessas experiências. Farias (2020) afirma que, por conta da superproteção, as mulheres reservam-se mais em espaços privados de dona de casa, e demonstra que, na maioria das vezes, as mulheres são educadas para o casamento:

Ainda hoje um expressivo quantitativo destas mulheres reservam-se em espaços privados e as práticas de cuidado parecem ser a “única” saída para oferecer perspectivas mínimas de qualidade de vida a este grupo, cuja capacidade de realizar escolhas e tomar decisões dá lugar a experiências de medo e superproteção (FARIAS, 2020, s.p).

Desse modo, entendemos que, na maioria das vezes, é no lar que se inicia a construção da ideia de espaços sociais destinados às mulheres, e isso se torna mais evidente quando pensamos na trajetória de uma mulher surda. No relato acima, em relação à fala da mãe de Eueides, há mais duas questões que chamam a atenção: a necessidade de casamento para que uma pessoa do sexo masculino possa cuidar da filha e das suas decisões e a impossibilidade de ela resolver as questões de sua vida sozinha, sem o auxílio de outras pessoas. O relato da mãe revela que a sociedade ainda tem uma visão machista, quando se trata da independência social da mulher e, principalmente, quando se fala da

sua vida profissional e da posição que ela ocupa na sociedade. A mulher surda tem capacidade para se inserir no mercado de trabalho, desde que a ela sejam fornecidos meios que valorizem suas subjetividades, por exemplo, a existência de intérpretes e cursos que ensinem a língua de sinais, para possibilitar comunicação com os seus colegas de trabalho.

Percebemos que o desenvolvimento social da mulher surda será, na maioria das vezes, marcado por normalizações de estereótipos pautados no gênero, constituídos a partir do nascimento do bebê, pois “[...] embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. (LOURO, 2000, p. 28).

Conforme observamos, por meio das discussões teóricas nos capítulos anteriores, a mulher surda encontra, no decorrer de seu percurso, um poder discursivo cujas concepções errôneas marcam a maneira como devem agir e constroem barreiras para a inserção desse grupo no mercado de trabalho, na escola e nos processos sociais como um todo.

6.2 Relações com a escola

Como pensar a mulher surda no campo da educação básica? Como vimos, no início deste capítulo, a mulher surda teve um percurso histórico e social marcado por desigualdades. Ao entrevistarmos nossas protagonistas, solicitamos uma declaração, a partir da seguinte questão: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Notamos que a maioria delas traz, em suas narrativas, como primeira resposta, os obstáculos e imposições para se inserirem na escola:

Eu, no passado, era muito difícil, quando eu era criança, e procurando uma escola achou o colégio X, e antes de entrar nessa escola, eu não sabia nada, só sabia gestos e ficava com vergonha e depois eu fui me desenvolvendo, tendo contato com os outros surdos, aprendendo os sinais. Mas antes eu não sabia nada, só copiava A... B... C... e depois eu fui aprendendo mais, evoluindo [...]. Mas aí, quando eu tive contato com os surdos, eu conseguir me comunicar [...]. Nossa! Foi maravilhoso! Antes eu não sabia nada, era difícil para mim, vivia escondida e com vergonha, aí, agora, está sendo melhor [...] (Anartia Amatheia).

O início da minha escolarização foi na escola Y, até o primeiro ano, do segundo ano do ensino fundamental 1 até o terceiro ano do ensino médio, eu não tive intérprete de LIBRAS. Do segundo ano do ensino fundamental até o ensino médio, eu não tive intérprete, mas tive pessoas que me ajudaram nesse processo, colegas de sala que me ajudavam. Os

professores passavam o conteúdo na língua portuguesa e os colegas me ajudavam com algumas adaptações (Heliconius Ethilla).

No passado, quando eu era criança, eu estudei próximo daqui de casa, perto do mercado, uma escola infantil, eu fui aprendendo, mas era chato porque não tinha intérprete e eu ficava ali [...]. E eu ficava triste [...]. Só copiava [...]. Mas aí, depois, eu mudei para outra escola aqui [...]. Uma escola municipal, mas também não tinha intérprete [...]. Faltava comunicação e era triste porque eu só pintava [...]. Coisinha simples [...]. Atividades simples [...]. Aí, depois, eu fui para o colégio X, lá eu conseguir me desenvolver [...] (Ortilia Ithra).

Os relatos revelam que a relação que as mulheres construíram com a escola, no decorrer das suas infâncias, foi marcada pela falta, sobretudo, a falta de comunicação, que se torna algo imprescindível no quesito ensino e aprendizagem. Percebemos também que, apesar da aprovação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2012), a questão da inserção desse grupo, de forma que valorize a sua língua e a sua cultura, não se tornou ainda uma questão real no ambiente educacional.

Desse modo, pensamos: não estaria no momento de a escola ressignificar a inserção desse grupo no ambiente escolar? E de deixar de reproduzir, na vida desses sujeitos, uma trajetória assinalada pelas normalizações de estereótipos? Louro (2000) fala dos grupos desviantes, aqueles que geram uma espécie de transgressão a uma forma de ser ou de viver padronizada sócio e historicamente, aqueles que são banalizados e não se enquadram numa posição aceita pela sociedade e demonstra que “as imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres”. Para Louro (2003), os grupos considerados como desviantes estão também inseridos no ambiente escolar e, dessa forma, perturbam um campo considerado padrão:

Para o campo educacional, a afirmação desses grupos é profundamente perturbadora. Não se dispõe de referências ou de tradições para lidar com os desafios aí implicados. Não parece mais adequado ‘encaminhá-los’ para os serviços e instituições especializados. Provavelmente será ineficaz tentar ‘corrigi-los’, reorientá-los. Eles integram a contemporaneidade e, ainda que não se enquadrem nas referências ditadas pelas tradições educacionais e acadêmicas, estão aí, para provocar ou exigir que se inventem novas formas de convivência. Considerados por muitos como irreverentes e desrespeitosos, eles desafiam e colocam em xeque normas, códigos, comportamentos que, por sua permanência e estabilidade, pareciam ser, há muito tempo, incontroversos, inquestionáveis, naturais (LOURO, 2003, p. 6).

Percebemos, nesse caso, a escola como um meio de produzir normalizações, emoldurar as pessoas que contrariam maneiras de viver naturalizadas e estabelecidas histórica e socialmente, pois os indivíduos que fogem a esse padrão são considerados anormais, doentes, problemáticos (as). É importante dizer que a escola é o principal meio para que os indivíduos adquiram o conhecimento de mundo e possam se reconhecer em uma determinada sociedade, no entanto, ela pode construir formas de controle das atitudes e desejos de estudantes, como afirma Jardim:

A educação é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem e reproduzem os processos de formação, valorização e de representação das formas de subjetivação de mulheres e de homens. Em seu caráter informal, a educação é um processo de socialização que se inicia na gravidez ou talvez na concepção, quando a família produz as expectativas com relação ao bebê que está sendo gerado (JARDIM, 2011, p. 43).

Entretanto, podemos pensar em uma educação por outro viés, aquele que emancipa os indivíduos. A educação que emancipa, segundo as concepções de Freire (1997), jamais pode “castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser”. Os sujeitos inseridos nos ambientes educacionais devem ser livres para tomada de decisões e para refletir sobre a sociedade e a maneira como nela são inseridos. As discussões em torno da necessidade de se pensar sobre como as pessoas são diversas e de como não são iguais, a busca atual por equidade e não por igualdade tem “balançado” a permanência desses ditames e feito com que as pessoas pensem de uma outra maneira em relação à diversidade. Freire (1997) traz concepções importantes sobre esses aspectos:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quando podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 1997, p. 21).

Conforme as palavras de Freire, a educação adquire sentido quando o processo de ensino e de aprendizagem leva em consideração a realidade dos educandos, quando o universo da escola não é um mundo separado da realidade social extraescolar. Por meio

dessas reflexões, podemos vislumbrar os possíveis motivos para as dificuldades das nossas protagonistas em adquirir conhecimentos no ambiente escolar e de se reconhecerem nesse espaço.

Apesar de a escola ser um lugar que recebe pessoas surdas, a maneira como as recebe não é efetiva. No entanto, o espaço da escola ainda é considerado, pelas protagonistas da nossa dissertação, uma forma de “escape”, uma maneira de transformar a vida e a realidade. A partir da questão: o que a escola representa para você? Percebemos, por meio dos relatos, a necessidade que cada uma delas tem de ir à escola. É importante dizer que a maioria das pessoas surdas aprende efetivamente a sua língua, a língua de sinais, no ambiente escolar, mesmo que seja em idade avançada e, a partir do momento que a aprendem, podem, de maneira verdadeira, aprender os demais conteúdos das disciplinas:

A escola, para minha vida, é um desejo de ter experiência, de estudar e de querer. Antigamente, eu não tinha prazer de ir à escola porque não tinha intérprete [...]. Quando eu fui para a escola que tinha intérprete [...]. Aí, para mim, foi bom a experiência de ir para a escola [...]. Para o futuro mesmo de tentar evoluir e conseguir, então eu fui aprendendo, eu, como surda mulher, não tinha o ensino [...]. Eu gosto muito da escola, eu gosto de ir e pesquisar, de conversar, de trocar experiência, então é muito bom, eu gosto muito de aprender, eu gosto muito de evoluir e de ter informação. Eu gosto muito do colégio X, lá eu não sinto dificuldade, lá as portas não são fechadas, são abertas para mim, eu posso entrar, estudar, conversar, agora que está difícil né, na pandemia, por vídeo aulas, e eu tenho que estudar em casa. Eu gosto muito de ir para escola, só de estar lá, encontrar com os (as) surdos (as), conversar, e às vezes, me chamam para conversar com os ouvintes, eu gosto dos ouvintes também. Eu gosto de tudo na escola, só tem algumas coisas chatas, como algumas pessoas ouvintes que me desprezam, são metidos (as), não conversam comigo, não dizem oi [...] (Anartia Amatheia).

Ah [...]. Eu gosto da escola, agora mesmo eu penso em fazer uma faculdade... porque eu já estou com saudades né? [...]. Faz tempo que eu saí da escola... e eu penso também em ir para a Universidade Y [...]. A escola é um lugar para estudar [...]. Para o aprendizado [...]. Eu gosto [...] (Methona Themisto).

[...]. Eu gosto de ir à escola porque converso com os outros surdos [...]. Eu gosto das explicações, quando o professor coloca o slide, quando tem alguma atividade adaptada, e quando o intérprete explica, fica mais claro o aprendizado [...] (Eueides Isabella).

Por meio dos relatos, compreendemos como a escola se torna um lugar importante na vida e no futuro das mulheres entrevistadas. Desse modo, o ambiente escolar deve ter o compromisso de promover o conhecimento que possa libertar os sujeitos do não conhecer, de maneira que possa permitir que eles/elas tenham condições de se verem

inseridos nesse processo. Os conhecimentos proporcionados na escola devem “libertar as pessoas do não saber e do não conhecer a fim de que eles possam traçar uma relação dos conhecimentos científicos e as suas realidades” (OLIVEIRA, *et al*, 2003, p. np). Assim, o ambiente escolar deve proporcionar maneiras para que mulheres surdas se sintam também pertencentes e acolhidas nas suas diferenças.

No entanto, ao realizar a mesma pergunta para uma outra protagonista desta dissertação, tivemos como resposta:

A escola é um pouquinho ruim [...] (risos) no colégio B, também foi ruim para mim... o aprendizado é bom e tudo [...]. É ruim porque falta muita educação [...]. Muita bagunça [...]. Os ouvintes fazem muita bagunça e o barulho me incomoda [...]. Nós, surdos, gostamos muito do silêncio [...] (Ortilia Ithra).

Percebemos que, para Ortilia Ithra, o ambiente escolar não é um lugar prazeroso, pois ela sente que falta algumas características do ambiente com o qual ela está habituada, como o silêncio. No entanto, a protagonista em questão considera o ensino como algo bom e importante e o seu entendimento, no que se refere a esse processo no ambiente escolar, torna-se mais claro com a resposta dada à pergunta: o que você mais gosta na escola e o que não gosta?

Não gosto de nada (risos) [...]. Tem pessoas boas que a gente vê, conversa e conhece [...]. Mas tem outras pessoas que são ruins e chatas [...]. Então eu não gosto não, de ter esses contatos [...]. As escolas de ouvintes são muito grandes [...]. Eu iria gostar mais se fosse menor e com mais surdos. Por exemplo, eu estudei com 4 e 8 que são surdos e eu gostei [...]. Se eu fosse a única surda da sala seria horrível [...]. Teve uma época mesmo que eu ficava faltando direto [...]. Tinha problema de saúde, mas depois que eu comecei a estudar junto com eles foi melhor [...] (Ortilia Ithra).

A protagonista inicia seu relato afirmando que não gosta de nada na escola, podemos dizer que essa concepção está ligada ao fato de ela não se sentir representada, pois logo à frente afirma que “as escolas de ouvintes são muito grandes”, o que nos permite, partindo da maneira de se expressar da participante, que se trata de uma ideia sobre um espaço do qual ela não se sente parte ou não se sente pertencente como uma pessoa surda. Ela ainda reforça que “iria gostar mais se fosse menor e com mais surdo”, por isso, compreendemos que Ortilia Ithra fala da falta que sente de a escola ser um lugar acolhedor, no sentido da presença de mais pessoas do mesmo grupo social e que, por consequência, possuem características identitárias parecidas com as suas.

À vista disso, podemos dizer que, quando as pessoas surdas são inseridas apenas em contexto que só há existência de ouvintes, o estigma da deficiência se torna algo latente em seus cotidianos, pois a falta de intérpretes nesses espaços faz com que haja uma interpretação contraditória da existência da falta, e nesse caso, da falta de audição. Quando perguntamos para as participantes da pesquisa sobre como foi caminho de ingresso, adaptação e permanência na escola, a maioria delas descreveu, de forma negativa, a ausência de colegas de sala de aula que fizessem parte do mesmo grupo social:

Já pensei em abandonar a escola sim [...]. Porque eu não queria [...]. Me sentia reprimida em relação aos ouvintes [...]. Eu sozinha de surda [...]. Então me sentia muito sozinha e parada sim [...]. Queria mudar da escola [...]. Ou mesmo sair da escola [...] (Methona Themisto).

Antes eu estudava em uma escola particular, aí eu era a única surda, era difícil para mim, eu ficava com vergonha, as pessoas falavam só tchau e tal, a professora falava poucas coisas, apenas oi. Então era só copiando, aí foram me ensinando, eu aprendia somente desenho[...] (Anartia Amatheia).

Eu sempre estudei sozinha, sou a única surda. Com 12 anos, comecei a ir para a escola. E estudava sozinha [...] (Eueides Isabella).

Nesse sentido, e de acordo com os relatos das protagonistas, o encontro dos pares se torna algo indispensável para que as pessoas que fazem parte desse grupo se sintam pertencentes ao espaço e consigam, com efetividade, avançar na produção de conhecimento. Desde o nascimento, o ser humano procura meios para desenvolver as capacidades de interação social e isto não ocorre apenas por meio da fala, como afirma a autora:

Por sua vez, Warneken e Tomasello (2007), citados por Arezes e Colaço (2014), definem interação como sendo o comportamento de um indivíduo perante a participação de outro, como numa conversa, numa troca de gestos, num jogo ou num conflito. Assim, é facilmente constatável que para existir uma interação social têm de haver sempre dois ou mais participantes, ainda que esta não implique obrigatoriamente a comunicação oral (Vitto & Feres, 2005; citados por Mesquita, 2015) pois, desde muito cedo, que é possível observar diversas interações entre os bebês, seja através de sorrisos, gestos ou vocalizações (Brownell, 1986; Eckerman & Whitehead, 1999; citados por Arezes & Colaço, 2014) (ALVES, 2017, p. 4).

A partir das considerações de Alves, indagamos: Como pode haver interação em espaços escolares entre surdos e ouvintes com o desconhecimento da Libras? Para uma das participantes da pesquisa, Eueides Isabella, cuja fala foi apresentada anteriormente, o fato de ser a única surda na sua escola, faz com que venha a pensar em desistir de estudar.

Nesse caso, pode-se afirmar que a aprendizagem se efetiva com maior propriedade quando há interação social e troca de saberes e quando ocorre em um lugar onde os sujeitos se sentem inseridos e participativos, e não se sentem estigmatizados e inferiorizados em relação a outro grupo.

Como já mencionado na parte teórica desta dissertação, as pessoas surdas constroem suas representações de mundo por meio de experiências visuais, e desde o seu nascimento criam suas estratégias visuais, e a fim de desenvolverem suas interações sociais, essas estratégias são desenvolvidas em primeira instância no seio familiar. No entanto, quando esses sujeitos se deparam com seus colegas e professores, ambos ouvintes, se sentem fora da sua realidade, pois notam que a forma de comunicação é apenas pautada em pressupostos de ouvintilização, e o resultado disso é a solidão/ou marginalização destas e destes estudantes surdas/os em sala de aula, o que diminuiu as chances de os/as mesmas/os terem como opinião que a escola é um lugar bom ou mesmo de quererem continuar os estudos.

No entanto, quando há encontros com seus pares, podemos dizer que há significativas mudanças, principalmente no sentido de que esses indivíduos se sentem pertencentes aos espaços de sala de aula, pois a troca de experiências acontece, e podemos perceber isso na continuação das respostas das protagonistas aos questionamentos a esse respeito:

Eu conversava pouco, não tínhamos um relacionamento com os ouvintes. Era mais com o grupo surdo, mas um outro que tínhamos uma comunicação. Aqueles que aprendiam um pouquinho da Libras. Eu tinha alguns colegas ouvintes quando eu estudei, mas era pouca a comunicação (Methona Themisto).

[...] Mas aí eu fui aprendendo o português com os sinais, quando eu era criança, eu aprendia muito vendo, mas aí eu precisei me adaptar, mas aí quando eu tive contato com os surdos e consegui me comunicar[...]. Nossa! [...] Foi maravilhoso! Antes eu não sabia nada, era difícil para mim, vivia escondida e com vergonha, aí agora é melhor (Anartia Amatheia).

Eu continuo sendo a única surda em sala de aula. Eu me sinto sozinha, porque eu sou a única surda na sala de aula. E os outros alunos são ouvintes. A única pessoa que tenho relação na sala é a minha irmã. Depois tive outro colega surdo que estudamos juntos (Eueides Isabella).

Levando em consideração os relatos acima, notamos que o aprendizado se dá, de forma efetiva, quando as protagonistas começam a ter contato com sua própria língua

nativa e, pode-se dizer, que quando não há entendimento dos conteúdos ensinados em sala de aula, ministrados de forma oral, esses sujeitos tornam-se passivos, pois o educador ministra aula, mas não há entendimento daquilo que se busca ensinar. Outro fator importante e também objeto dessa categoria em análise, é perceber, a partir de respostas como essas que foram dadas, como as interações sociais entre as pessoas surdas são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, e diríamos que não somente das pessoas surdas, mas também das pessoas ouvintes, que têm outras diferenças, que buscam, no seio da sociedade, se sentirem representadas e ou representados por meio de seus grupos sociais.

A partir da fala e das expressões faciais de Anartia Amatheia, no momento em que disse: “mas a quando tive contato com os surdos e consegui me comunicar [...] nossa! [...] Foi maravilhoso! Antes eu não sabia nada, era difícil para mim, vivia escondida e com vergonha, aí agora é melhor”, foi possível observar a felicidade do encontro com seus pares e de poder desenvolver a comunicação. Percebemos, ao realizar essa entrevista, como foi importante e marcante, na vida dela, esse momento, sobretudo, pelo interesse em descrever detalhadamente esse processo. A protagonista em questão deixa claro que não é possível ter ensino para pessoas surdas sem que haja uma comunicação efetiva, e a troca de conhecimento entre seus pares. E quando não houve possibilidade de o ensino se desenvolver dessa forma, o que ocorreu com ela anteriormente a esse momento de satisfação em aprender, o sentimento descrito era de repressão e de tristeza, pelo fato de não conseguir encontrar formas adequadas de expor sua maneira de ser, de compreender o mundo.

A educação não pode se pautar em pressupostos de normalizações se o seu objetivo for desempenhar uma função social que agrega todos os cidadãos e se deseja ser, de fato, um espaço que recebe uma diversidade de sujeitos. Por isso, educação precisa se voltar para questões de inclusão efetiva, como essa, que leve a reflexões e também a encaminhamentos práticos e geradores de diferença em sala de aula.

Para darmos continuidade a esse assunto, perguntamos as protagonistas sobre a questão da desigualdade na escola, a partir da questão: você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher? E por você ser surda? Por quê? Notamos, pelos dados obtidos, que as mudanças não foram significativas em relação à maneira como a sociedade e, especificamente, o ambiente educacional têm tratado esse grupo:

No colégio X, quando eu estudei, tinha um pouquinho de diferença, mas tinha ouvintes que se interessavam em querer saber e conhecer, mas tinha ouvintes que não queriam também [...]. O modo de ensino dos professores também, a gente sentia um pouquinho de diferença, porque as explicações das atividades eram melhores, os professores tinham sempre dificuldades para conseguirem se comunicar com a gente (Methona Themisto).

Tem [...]. Na escola tem essa diferença, tem essa desigualdade entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes, porque não tem inclusão, falta respeito com as pessoas surdas, nunca é tratado igual, tem essa diferença, e é necessário ser tratado igual, surdo, ouvinte, tem a sua própria língua, precisa do respeito. Tem a Lei, então não é possível que continuamos a ser desprezadas, surdas e ouvintes são iguais, têm seus direitos [...]. Não podemos ser desprezadas, porque nos esforçamos demais, então os ouvintes precisam ter essa consciência de que nós já sofremos e que não precisamos mais dessa desigualdade, na verdade, precisamos lutar juntos, esforçar juntas para conseguir, tanto as ouvintes quanto as surdas, as duas, ter essa comunicação, precisamos quebrar isso [...] (Anartia Amatheia).

Na escola tem a inclusão, mas os ouvintes, mulheres surdas e mulheres ouvintes não têm esse contato, não andam juntas. Quando tem uma atividade em sala de aula, as meninas ouvintes não querem fazer junto com as mulheres que são surdas. Tem momentos que me ajudam a realizar as atividades, mas em outros, eu fico sozinha...Alguns comunicados importantes não ficamos sabendo. A gente fica sem entender nada nesse processo. Mesmo que a escola é inclusiva, existe um afastamento em relação aos deficientes (Hypanartia Bela).

Os trechos acima revelam que as entrevistadas percebem uma diferença nítida em relação à forma como são tratadas no ambiente escolar, seja por elas serem mulheres, sejam serem surdas. Os professores têm ainda uma dificuldade para se comunicarem com pessoas surdas, daí a necessidade de se falar em políticas públicas integrativas para esse grupo, bem como formação continuada para dar suporte aos educadores que necessitam aprender a Língua de Sinais. Outro fator importante para se refletir aqui surge a partir da fala de Episcada Hymenea, ao dizer: “sim, tem essa diferença, os homens, eles têm muito mais oportunidades do que a mulher”. A entrevistada percebe a existência dessa desigualdade, mesmo quando se restringe a seu grupo de convivência, notamos que as noções de gênero também atravessam as questões de normalizações que o ouvintismo construiu.

Para Hypanartia Bella, as mulheres surdas e as mulheres ouvintes deveriam quebrar a barreira da comunicação, para tecerem uma rede de apoio entre si. Dessa maneira, percebemos como a noção de gênero “transita em todas as esferas do tecido social, ou seja, estabelece-se independentemente de questões étnico-raciais, geracionais, econômicas e de classe social” (LAMBERG; OLIVEIRA, 2017, p. 4)

Assim, compreendemos que o corpo da mulher surda é marcado por muitos estigmas, como afirma Patrocínio:

[...] o corpo da mulher surda ainda ocupa o incômodo lugar de objeto de discursos normativos baseados em conceitos estéreis formados pela modernidade ocidental. No entanto, é esse mesmo corpo que surge enquanto recurso e veículo para a produção de uma discursividade que busca rasurar noções fixas e rígidas. Corpo desobediente que irrompe o silenciamento e performa uma forma de linguagem baseada em uma experiência gesto-visual. Corpo que solicita a demarcação de novos modos de ser, viver e expressar. Corpo que expõe a precariedade dos discursos normativos (PATROCÍNIO, 2020, p. 3).

De acordo com o autor, a mulher surda confronta as concepções sociais que existem historicamente para favorecer determinados grupos dos quais ela não faz parte. Esses grupos privilegiados possuem, geralmente, um ator principal: homem, branco, heterossexual e de classe média e alta. Entretanto, as lutas, as reivindicações de mulheres, surdas, negras, bissexuais, pobre, etc, têm desestruturado as normas, desmarcado lugares e proporcionado formas de denunciar o estigma e as desigualdades vividos por esses sujeitos. A esse respeito, Beauvoir acrescenta que os sujeitos não são constituídos por meio apenas dos caracteres biológicos:

Finalmente, uma sociedade não é uma espécie: nela, a espécie realiza-se como existência; transcende-se para o mundo e para o futuro; seus costumes não se deduzem da biologia; os indivíduos nunca são abandonados à sua natureza; obedecem a essa segunda natureza que é o costume e na qual se refletem os desejos e os temores que traduzem sua atitude ontológica. Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza: é em nome de certos valores que ele se valoriza. E, diga-se mais uma vez, não é a fisiologia que pode criar valores. Os dados biológicos revestem os que o existente lhes confere. Se o respeito ou o medo que inspiram a mulher impedem o emprego de violência contra ela, a superioridade muscular do homem não é fonte de poder (BEAUVOIR, 1970, p. 56-57).

Desse modo, segundo as concepções da autora, a espécie humana se realiza por meio das concepções da existência e não a partir de paradigmas impostos pela biologia. Refletir sobre o modo como os corpos transgredem a lei, pois são submetidos a tabus e normas, é importante porque percebemos como as funções sociais foram construídas e demarcaram lugares e papéis para os sujeitos. Em conexão com essa perspectiva, fizemos uma outra pergunta às participantes: Durante a sua escolarização, lembra-se de ter

estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

Já sim estudei. É que a professora explicava né [...]. Que as mulheres que trabalham, as mulheres que tem filhos, sim fala da desigualdade na sociedade (Episcada Hymenaea).

Sim, já estudei. Sofre essa diferença entre gostos diferentes dos homens e das mulheres. Nas aulas de educação física não tem essa união, é homem para um lado, mulheres para o outro. E eu gosto de estar junto com as mulheres. Eu quero ser professora, e sei que na faculdade vai falar sobre vários assuntos sobre esse tema. Tem essas escolhas sexuais, tanto no trabalho, para professores, para servente, trabalhar no hotel. Se a mulher gosta de coisas de homem ela pode, acho que não precisa dessa diferença não, não é proibido [...]. Eu quero fazer Letras-Libras, mas se quisesse também poderia fazer educação física. A escola poderia contribuir com isso, mas tem a dificuldade de ensinar para alunos surdos, de forma que eles pudessem entender. Às vezes só com imagem é difícil entender sobre essas coisas, mas para o ouvinte não, é só ler um texto, é mais fácil para compreender [...] (Hypanartia Bella).

Olha [...] quando eu estudava nem tudo eu compreendia, não tinha intérprete, o professor explicava de uma forma oralizada, mas eu só pegava alguns pontos importantes, porque os colegas que me ensinavam, eu não tinha domínio do conteúdo justamente pela falta de adaptação, não tinha como entender tudo, então minha evolução de aprendizagem foi defasada (Heliconius Ethilla).

Esses trechos das entrevistas nos levam a questionar: a escola é neutra? A escola não forma jeitos e maneiras de ser? Será que a escola tem negado o ensino das relações sociais de gênero apenas para as mulheres surdas? As protagonistas revelam que a escola desempenha a função de organizar os lugares sociais, bem como, revelam ter conhecimento a respeito da liberdade que a mulher tem em relação as suas escolhas. Hypanartia Bella afirma que “*nas aulas de educação física não tem essa união, é homem para um lado, mulheres para o outro*”, e percebemos que a participante já nota essa separação, e isso se dá, sobretudo, porque há desigualdade nas diferentes práticas esportivas no ambiente escolar e elas estão longe de serem superadas, pois “ocorrem a partir de concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos” (UCHOGA; ALTMANN, 2016, p. 4). Dessa maneira, algumas das respostas dadas pelas protagonistas nos permitem perceber que, devidos às várias lacunas no seu processo educativo, elas ainda baseiam muitos aspectos de suas vidas em concepções generalizadas e estereotipadas sobre pressupostos biológicos. Nossa afirmação a esse respeito parte da análise, por exemplo, da continuação do relato de Hypanartia Bella, segundo o qual “*se a mulher gosta de coisas de homem ela pode, acho que não precisa*

dessa diferença não, não é proibido”, pois apesar de a protagonista afirmar que a mulher pode realizar coisas que são consideradas socialmente para homens, utiliza a expressão “coisas de homem”, ou seja, para ela, assim como para boa parte da nossa sociedade no século XXI, ainda existe essa categorização de coisas para homens e coisas para mulheres. Essas marcações são tão sutis, que estão presentes na linguagem e parecem imperceptíveis para quem acha que já passou por uma desconstrução social a esse respeito. Para Louro, existem várias concepções de corpo, que podem ser e (geralmente são) negligenciadas pelo próprio sujeito ou pelo grupo social do qual faz parte:

Mais do que nunca, o corpo tem de ser compreendido, agora, como “um projeto” (cf. SCHILLING, 1997), um empreendimento que é passível de mudanças e de alterações. Marcam-se os corpos social, simbólica e materialmente. Marcas distintivas, expressivas, sutis ou violentas, que podem ser infringidas pelo próprio sujeito ou pelo grupo social. Seja de quem for a iniciativa, é indispensável reconhecer que essa “marcação” tem efeitos. Uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que “fazem sentido” no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito. A marcação pode ser simbólica ou física, pode ser indicada por uma aliança de ouro, por um véu, pela colocação de um piercing, por uma tatuagem, pela implantação de uma prótese... E essa marcação terá, além de seus efeitos simbólicos, expressão social e material. Ela irá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a uma determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) usufruir de direitos; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios; que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado (LOURO, 2003, p.4).

A marcação do corpo terá sempre como intuito a delimitação de um lugar social, a imposição de uma identidade, em que o sujeito será estigmatizado e estará à sombra dessa identidade. Esse tipo de “redoma social” funciona desse modo independentemente de os sujeitos se sentirem ou não pertencentes a determinados espaços ou se desfrutam ou não dos privilégios decorrentes dessa divisão. Nesse sentido, as narrativas de Anartia Amatheia também colaboram para refletirmos sobre a maneira como a escola é uma instituição que também forma jeitos e modos de ser, demarcando os corpos:

Sim, já estudei, na escola, sobre educação de homem, de criança e de mulher quando eu era criança. E aí eu fui estudando, quando era adolescente e jovem, eu percebia que esses conteúdos foram mudando. Eram conselhos, explicação de violência contra a mulher, contra homem. E sempre mostrava que precisávamos ter cuidado com certas coisas, precisávamos evitar. A mulher é colocada para estudar, para

ficar calma, para o homem não tem essa preocupação, os conselhos para eles são diferentes. Então, para mulher é ensinado que precisa estudar e se esforçar para crescer e ter um futuro bom, para o homem não, para o homem é tudo livre, os conselhos são: “se você quer vai lá, procura uma prostituta” e para a mulher não, a educação é diferente, para se guardar, para o homem não, ele pode procurar uma mulher, apenas falam dos cuidados que precisa ter, mas se ele quiser sair para arrumar mulher, até oferecem para ele [...]. Quando eu era criança, eu ficava muito nervosa, porque eu percebia que essa educação diferente acontecia desde muito cedo, os meninos eram ensinados a procurar mulher desde pequenos, mas eu não queria saber disso, eu queria estudar (Anartia Amatheia).

Questões como essas, presentes na fala acima, decorrem de uma construção social e de uma visão estereotipada, em que a exaltação da masculinidade tem consequências na geração e na propagação de desigualdades de gênero. Nesse contexto, a mulher é educada para ser “do lar”, para cuidar dos filhos e a escola tem uma responsabilidade nessas construções, pois, como pudemos perceber, por meio dos relatos, é nesses espaços que se produzem e reproduzem identidades e culturas não pertencentes a muitos dos sujeitos que frequentem esses locais e nele buscam o conhecimento. Essa conjuntura tem o efeito da opressão das minorias sexuais, raciais, etc, que sentem sufocadas “suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares” (LOURO, 2008, p.45).

Para Beauvoir (1970), o discurso da desigualdade é consequência da permanência de concepções biológicas e, nesse sentido, problematizar gênero é denunciar um construto social e histórico que banaliza a vida de muitas mulheres, já que em seu cotidiano vivem presas a uma identidade da qual não fazem parte:

Não é a ausência do pênis que provoca o complexo e sim o conjunto da situação; a menina não inveja o falo a não ser como símbolo dos privilégios concedidos aos meninos; o lugar que o pai ocupa na família, a preponderância universal dos machos, a educação, tudo a confirma na ideia da superioridade masculina (BEAUVOIR, 1970, p. 64).

Desse modo, a mulher possui lutas cujo fim não é se igualar ao homem, já que visa a obter, na vida prática, direitos que foram negados e reprimidos por muito tempo, mas que já lhe são, pelo menos em tese, garantidos. A mulher busca desestruturar as bases que consideram a masculinidade superior e que gera privilégios apenas para esse grupo. Essas mulheres não querem ser subordinadas aos desejos dos homens, mas buscam trazer visibilidade para suas identidades e culturas e para sua forma de ser e de conhecer o mundo.

Podemos destacar, a partir da fala Heliconius Ethilla, outro fator ligado a essa questão, que é o fato de a protagonista não conseguir responder algumas perguntas pelo

fato de que nem tudo que lhe foi ensinado gerou compreensão e aprendizado, pois o ensino era efetuado de forma oral. Ao afirmar que “só pegava alguns pontos importantes, porque os colegas que me ensinavam, eu não tinha domínio do conteúdo justamente pela falta de adaptação,” notamos como os professores (as), por muitas vezes, negligenciam o direito daqueles que são considerados como inferiores, devido também a questão de políticas públicas voltadas para a sua formação continuada e instrumentalização. Desse modo, essa participante ainda conclui que a sua aprendizagem foi defasada, por falta do direito à comunicação.

Entendemos a educação, nesta dissertação, como uma instância que forma os sujeitos para desempenharem suas funções sociais, para desenvolverem competências e habilidades relacionadas à vida prática. Ao pensar nesses aspectos, questionamos as protagonistas: explique o que considera sobre o ensino das relações de gênero na escola. Por que?

Eu vejo que a mulher tem experiências diferentes, contato também é diferente, e às vezes as mulheres ficam mais tímidas, mulheres tem mais contato, tem mais coragem, percebe, pergunta. Eu vejo que as mulheres ficam mais na delas. No ensino também tem esse cuidado, o cuidado com a mulher, de ensinar explicar algumas coisas, para o homem não, o homem pode ser relaxado [...] (Marpesia Petreus).

Sim, na escola a gente percebia muito que tinha essa diferença no ensino sim, às vezes, eu até não gostava porque era chato, não tinha essa igualdade, era diferente essa relação (Hypanartia Bella).

Educação para homens surdos e mulheres surdas é diferente para evoluir, os sonhos, os desejos são diferentes entre eles. O homem tem mais liberdade para escolher seu destino, mas como a mulher surda teve poucas experiências durante sua vida, ela não sabe escolher coisas para seu futuro. Desde criança os homens surdos, eles são incentivados a querer cursos grandes, como medicina, e a mulher surda reservada dentro de casa, ela tem medo de escolher o mesmo curso dos homens, há sempre essa separação da educação entre a mulher surda e o homem surdo (Anartia Amatheia).

Essa questão teve o intuito de investigar o que as protagonistas achavam do ensino das relações sociais de gênero, como conteúdo, na transversalidade das disciplinas estudadas no ensino fundamental II e, sobretudo, no ensino médio. Apesar de todos os percalços desse percurso de ensino e de aprendizagem, elas falam do entendimento obtido em relação às diferenças entre homens e mulheres e a visão que adquiriram a respeito do papel social da mulher surda. Marpesia Petreus, por exemplo, expõe a disparidade no ensino entre homens e mulheres e afirma que a escola tem uma preocupação de conduzir a mulher a uma vivência mais reservada, enquanto os ensinamentos para os sujeitos

masculinos os levam a uma vivência “despreocupadas” ou, em suas próprias palavras, mais “relaxada”, ou seja, o homem pode ter liberdade, nenhuma instituição quer controlá-lo. Podemos complementar essas reflexões com a narrativa de Marpesia, Hypanartia sobre a desigualdade e o modo como essa característica tornava o ambiente escolar desagradável ou “chato”. Anartia Amatheia, por sua vez, afirma que os homens e as mulheres são educados para evoluir de maneira distintas, e demonstra que, como a mulher surda, tem poucas experiências. A protagonista em questão não consegue escolher um caminho profissional para seguir, e afirma que, desde criança, os homens surdos são incentivados a escolherem cursos que priorizem as áreas do conhecimento consideradas mais importantes, contrariamente à mulher surda. Dessa maneira, Anartia Amatheia finaliza sua narrativa expondo que há sempre uma separação entre tipos de educação que são destinadas aos homens e às mulheres.

Isto posto, essas construções são marcações impostas desde o nascimento de determinado sujeito, que categorizam formas e maneiras de ser. Para Beauvoir (1967), essas construções e delimitações sociais surgem da relação com o outro:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro” (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

As definições e restrições das nossas relações sociais historicamente constituídas, conforme Beauvoir (1967), permitem que a noção do que é ser mulher esteja atrelada a características como coitadinha, sexo frágil e incapaz, atributos esses que justificam a ideia de subserviência ao longo do tempo. No entanto, a estudiosa explica que essa visão de mundo não é um caráter de nascimento, mas se aprende por meio da socialização. As limitações que algumas mulheres possam, por algum motivo, ter, nunca serão resultados da natureza, pois esses obstáculos são resultado de bases históricas, sociais e culturais impostas pelo ensino. Desse modo, reconhecer as normas sociais como construções é uma maneira de as mulheres escaparem das condições que lhes foram impostas e determinar suas decisões. Isso permite que o conceito do que é ser mulher fique aberto, pois cada uma pode agregar a esse termo novos significados por meio de suas próprias escolhas e de seus próprios caminhos.

6.3 Aspirações e Projetos de vida

A categoria “aspirações e projetos de vida” foi pensada com o objetivo de analisar a relação entre as narrativas das protagonistas desta dissertação quanto aos desejos e projetos de vida destas mulheres e, por outro lado, os estigmas que lhes foram impostos durante as trajetórias de vida.

Como exposto na teorização desta dissertação, a mulher surda carrega duas marcas sociais: mulher e surda. Entretanto, a mulher surda tem sido comparada à mulher deficiente, por meio de uma visão colonialista da educação. A visão de que essa mulher com surdez não é, de alguma maneira, completa, pois há uma identidade de deficiência, se compara à ideia que geralmente se tem da mulher em geral, sempre designada a partir de alguma falta, nesse caso, a falta de audição.

Com o intuito de discutir essa questão e os seus desdobramentos, fizemos algumas perguntas sobre os processos de aprendizagem das protagonistas e modo como se deu a inserção dessas mulheres no ensino. O objetivo foi também entender se as barreiras impostas pelo estigma do gênero e da surdez poderiam impedi-las de realizar seus desejos, ou mesmo, se essas amarras poderiam negligenciar ou sufocar seus sonhos. Nesse sentindo, uma das questões que orientou essa discussão está ligada à finalização do ensino básico:

Sim, eu já acabei meus estudos e pretendo fazer faculdade, um curso superior, por exemplo na Universidade C (Methona Themisto).

Eu parei no terceiro ano do ensino médio [...]. Porque eu tive a minha filha [...]. Precisei cuidar da minha filha [...]. Aí precisei desistir da escola [...]. No futuro pretendo ver se consigo voltar a estudar [...]. Ou faço o supletivo [...]. Eu acho difícil conseguir fazer alguma faculdade [...]. Eu trabalho para mim conseguir estudar e conciliar e eu também tenho que voltar para terminar o terceiro ano [...]. Então faculdade eu não tenho assim [...]. certeza ainda [...]. Eu penso mais em trabalhar agora [...] (Ortilia Ithra).

[...] Sim, tenho vontade de estudar mais, às vezes, eu me arrependo de ter desistido, eu desisti por conta da questão da intérprete, eu achava e tinha muita dificuldade (Episcada Hymenaea).

Eu faço essa reflexão de estar sempre me esforçando, aprimorando mais o conhecimento da língua portuguesa, eu tenho um sonho de me graduar em nível superior (Heliconius Ethilla).

A partir dos relatos anteriores, notamos que as mulheres têm o desejo de continuar os estudos e de se graduarem, no entanto, fazem uma reflexão em relação às barreiras que enfrentarão para se inserirem nesse processo. Ortilia Ithra afirma que parou de estudar por conta do nascimento de sua filha. Nessa perspectiva, muitas mulheres, surdas ou ouvintes, enfrentam as dificuldades da maternidade ao tentar conciliar suas atividades com o cuidar dos filhos e da casa. E, na maioria das vezes, seus sonhos e desejos são sufocados, pela dura servidão da maternidade solo, como afirma Beauvoir:

Quanto às servidões da maternidade, elas assumem, segundo os costumes, uma importância muito variável: são esmagadoras se se impõem à mulher muitas procriações e se ela deve alimentar e cuidar dos filhos sem mais ajuda; se procria livremente, se a sociedade a auxilia durante a gravidez e se se ocupa da criança, os encargos maternais são leves e podem ser facilmente compensados no campo do trabalho (BEAUVOIR, 1970, p. 44).

O mito de que a maternidade é somente doce e alegre leva a sociedade a ignorar o fato de a mulher perder muito de sua individualidade pela mudança de rotina, por exemplo, que a torna não mais a dona de casa, mas agrega a isso o papel de cuidadora de filhos. A consequência dessa realidade é que “a mulher pode mais dificilmente do que o homem conciliar a vida familiar com o papel de trabalhadora. No caso em que tal esforço é exigido dela pela sociedade, sua existência faz-se muito mais penosa que a do marido” (p. 48).

Eueides Isabella emite uma opinião sobre o casamento segundo a qual esse tipo de relacionamento é desfavorável à mulher que deseja ser livre e viajar, o que deseja para a própria vida:

Continuar estudando, eu gosto de desenho, artes, tenho vontade também, gostaria de seguir essa profissão. Eu gosto de violão, penso, no futuro, em conhecer mais sobre violão e sobre artes também. Não quero me casar, quero apenas amizades. Solteira eu posso passear, viajar. Futuramente, penso em ter a minha casa, mas casar eu não quero. Não pretendo ter filhos (Eueides Isabella).

A protagonista revela que, apesar das imposições sociais, tem a perspectiva de realizar seus desejos, independentemente do estigma da deficiência e das relações sociais que envolvem o gênero. A participante recusa os discursos normativos ofertados, a fim de se inserir nos processos sociais desconstruindo normalizações, bem como, reconstruindo uma nova forma de ser e ver a mulher surda. Nesse sentido, Louro reitera a importância desses movimentos que levam à desestabilização dos paradigmas que

orientam nossa sociedade e a necessidade de “se voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade dos corpos, da identidade e da cultura centrais e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições” (LOURO, 2003, p. 6).

A mulher surda, considerada socialmente como deficiente, carrega um peso histórico e social da marcação da diferença, pois “é como se os corpos portassem, desde o nascimento, a essência e a certeza dos sujeitos. Como se os corpos possuíssem um núcleo que poderia ser disfarçado ou transfigurado pela cultura” (LOURO, 2003, p. 2). Ao refletir sobre esse aspecto, buscamos saber se as mulheres que entrevistamos têm a intenção de ter uma profissão, desestruturando as bases que as inferiorizam. Por isso, fizemos a seguinte pergunta: Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

Eu acho que no curso de Letras Libras. Eu já vi várias pessoas fazendo o curso de Letras Libras, por ser a Libras, a minha Língua, aí eu fico pensando. A minha mãe já faz o curso, eu quero junto estudar, até na Universidade A, também acho que seria uma experiência interessante (Hypanartia Bella).

Meus primeiros desejos é fazer cursos e me formar, mas penso em me casar sim. Vou falar sobre dois cursos que eu gostaria de fazer: eu quero odontologia e fisioterapia. Sim, tem pessoas que me inspiram, muitos surdos falam que tenho capacidade de ter um nível superior. Eu não quero pular etapas, mas quero enfrentar a luta de mostrar que tenho capacidade de fazer um curso superior, como o de odontologia e fisioterapia, e ser um profissional como as demais outras pessoas (Heliconius Ethilla).

Eu gosto muito de maquiagem, dessa parte estética, eu aprendi um pouco, eu gosto, mas tem outra também que é a educação física. Tem sim, tem mulheres surdas que eu quero copiar [...]. Ser igual [...]. Que tem uma vida feliz, são realizadas. Tem mulheres que eu conheço que são maquiadoras, fazem vídeos (Methona Themisto).

As mulheres surdas aqui entrevistadas lutam e resistem para adquirir espaço e visibilidade, seja no interior dos movimentos surdos ou nos diversos lugares sociais. Por meio de um olhar interseccionista, notamos que, mesmo nos espaços em que deveria haver uma aceitação dessas mulheres, os discursos nos mostram que há demarcações da diferença, em inúmeros aspectos, como afirma Silva:

Na trajetória surda, há muitas lutas pelo direito de uso da Libras, identidade e cultura. O sofrimento ainda permeia as mulheres surdas pela falta de informação, não tendo conhecimento a respeito das leis,

direitos como saúde, gestação com acompanhamento, entre outros; muitos deles são totalmente ignorados. Esses fatores são facilmente constatados quando participamos de um movimento social e percebemos sua forma hierárquica de organização (SILVA, 2017, p. 3).

Essa demarcação de poder, por meio da qual o discurso dominante subjuga a vida das mulheres surdas, tem feito com que muitas delas permaneçam no seio familiar, sem que haja a possibilidade de desenvolvimento de suas vidas, em aspectos como o avanço nos estudos e a própria administração financeira. Entretanto, as mulheres entrevistadas demonstram que, apesar de toda essa conjuntura sócio-histórica, querem se inserir nos processos sociais a fim de garantir seus direitos.

Ao refletirmos sobre os efeitos do contexto histórico e social em que a mulher surda vive, fizemos uma outra pergunta para nossas protagonistas: como você vê a situação das mulheres surdas no Brasil? Por quê?

Aqui no Brasil, tem muitas mulheres surdas, mas algumas estão afastadas da sociedade, tem mulheres surdas que ficam dentro de casa, não vão para a escola. Aqui no Brasil, tem muitas mulheres surdas, mas que não tem visibilidade. Eu conheço mulheres surdas que se esforçam, que lutam pelos seus direitos, pela lei de igualdade, pela disseminação da língua de sinais, pela a evolução. Então, as mulheres surdas estão se desenvolvendo, mas tem mulheres que realmente não querem se esforçar, que não querem entrar para faculdade [...]. Tem mulheres que não querem mesmo, que focam mais no cuidado com a família e não querem ir para uma faculdade, e é bom evoluir, e é importante crescer, aprender e se desenvolver (Anartia Amatheia).

Eu vejo como pessoas boas [...]. Mas as mulheres surdas não são aceitas socialmente [...]. Muito difícil essa aceitação [...] (Methona Themisto).

Aqui no Brasil, as mulheres surdas são um pouco desenvolvidas, tem mulheres surdas professoras e maquiadoras, filósofas [...]. Acho que é só isso que sei agora [...] (Episcada Hymenaea).

Tem algumas mulheres surdas que tem muita facilidade de se inserir no mercado de trabalho por ter nível superior. Mas quando as empresas vão selecionar os nossos currículos, nós não somos contratadas porque as pessoas acham que não temos a capacidade de trabalhar, acham que não temos entendimento de mundo, acham que o trabalho vai ser prejudicado por conta da nossa forma de comunicação, pois eles não conseguiriam entrar em contato com a gente de forma eficaz, então são muitas barreiras que a gente enfrenta, então as empresas, elas ainda têm esse preconceito com as mulheres surdas (Heliconius Ethilla).

O que podemos compreender, a partir dos trechos citados, é a persistência de um efeito do contexto histórico a que as mulheres surdas foram submetidas, cujas consequências são entraves para a efetiva inclusão desse grupo. O silenciamento que

apagou as identidades e culturas desse grupo continua ativo e mais eficaz, por serem mulheres e por serem surdas. As culturas privilegiadas têm sufocado as conquistas de muitas mulheres que continuam à sombra de pressupostos que massacram suas verdades. E a educação? O ensino? O que tem a ver com isso? Será que o silêncio ensurdecido não tem chegado às instâncias educacionais, para que haja um movimento no sentido de cumprirem a função de proporcionar meios de escape para mulheres, negras, surdas, indígenas, dentre tantas outras, terem visibilidades e liberdade? No próximo capítulo, objetivamos traçar discussões neste sentido, entretanto, destacamos que essa temática não se esgota aqui, pois, as ciências humanas devem incansavelmente se interessar em buscar conhecer a mulher emergente, a mulher surda e suas relações de gênero.

7. MÃOS QUE NARRAM TRAJETÓRIAS DE MULHERES SURDAS: O que o ensino tem a ver com isso?

A escola para minha vida é um desejo, de ter experiência, de estudar e de querer [...]. Antigamente, eu não tinha prazer de ir à escola porque não tinha intérprete. Quando eu fui para as escolas que tinham intérpretes, aí, para mim, foi bom a experiência de ir para a escola [...]. Para o futuro mesmo de tentar evoluir e conseguir, então eu fui aprendendo, eu, como surda mulher, não tinha o ensino [...]. Eu gosto muito da escola, eu gosto de ir e pesquisar, de conversar, de trocar experiências [...]. Então é muito bom, eu gosto muito de aprender, eu gosto muito de evoluir e de ter informação [...] (Anartia Amatheia).

Esta dissertação teve o intuito de pesquisar trajetórias da vida de dez mulheres surdas, entre 17 e 27 anos de idade, moradoras do município de Vitória da Conquista – BA, que passam ou já passaram pelo processo educativo.

Iniciamos este capítulo com um trecho da narrativa da protagonista Anartia Amatheia, no qual descreve o sentido da educação para sua vida. Os seus relatos e o modo como ela se expressou ao responder à pergunta sobre esse papel da educação na vida, nos fizera perceber o quanto foi significativo para esse sujeito passar por esse processo evolutivo, no sentido de desconstruir as normalizações para conquistar visibilidade. As experiências relatadas por essa protagonista nos fizeram refletir sobre o fato de a escola não ser um espaço apenas para aprender assuntos conteudísticos, mas um lugar de encontro com os pares, de trocas afetivas e de ressignificação de uma determinada cultura ou pertencimento.

Outro ponto que nos chama atenção na citação inicial deste capítulo é o fato de Anartia Amatheia dizer que “como mulher surda não tinha ensino”, pois percebemos que a escola deixa de cumprir seu papel de educar e sufoca a identidade desse grupo minorizado. Strobel, autora surda, ao contar como foi seu processo de ingresso no ambiente escolar, afirma que há sempre uma negação de direitos, já que as pessoas surdas acabam sofrendo com a falta de comunicação, para, somente depois, terem acesso a um ensino efetivo:

Só quando eu tive acesso à língua de sinais, na adolescência, depois de muito sofrimento e de negação da surdez, é que eu pude construir a minha identidade surda e com isto abriram-se as portas do ‘saber’ sobre o mundo e, só aí, comecei a compreender as coisas (STROBEL, 2008, p.26).

Notamos que as pessoas surdas só conseguem aprender, efetivamente, a partir do instante em que têm o direito de utilizar sua forma de comunicação. Se a escola nega esse direito e tenta ensinar as mulheres surdas de forma oralizada, elas terão uma defasagem, no sentido de estarem sempre um passo atrás das mulheres ouvintes, por exemplo. Em consequência disso, pensamos que há, de certo modo, uma “maquiagem” no discurso da inclusão, que produz um tipo de inserção parcial, pois apaga as identidades dos grupos minorizados. A existência de diferenças entre os grupos e, sobretudo, a luta daqueles que, por um longo período histórico, foram invisibilizados, afeta as redes de ensino, pois gera a necessidade de “problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, no cotidiano” (SKLIAR, 2010, p. 5).

Ao unirmos a história das pessoas surdas com os principais estudos sobre essa questão, percebemos que sempre houve uma violação de direitos, relacionada ao apagamento e à negação da existência da comunidade surda, bem como de sua língua, identidade e cultura. Ao refletir sobre isso, buscamos saber como se deu o processo de ingresso das mulheres surdas entrevistadas, a partir da pergunta: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Das dez mulheres entrevistadas, todas responderam que tiveram seus direitos de comunicação negados. Elas relataram que esse processo foi doloroso, no sentido da falta de intérpretes, de haver o contato com um número maior de pessoas que usam uma língua diferente, que é o português, da falta de conhecimento dos/das professores/as, tanto em relação à forma de comunicação, quanto no que se refere ao que é ser uma pessoa surda.

Marpesia Petreus afirma que “a professora era oralizada. Me mostrava as letras, me obrigava a escrever e eu ficava ali sem saber nada [...]. E puxava minha orelha [...]. Me beliscava [...]. A professora era ruim [...]. Então era muito sofrimento, eu ficava nervosa”. Esse discurso revela o quanto a diferença é constituída histórica e socialmente, e muda a vida das pessoas. Como vimos, na teorização desta dissertação, os surdos e surdas, ao longo do tempo, foram considerados incapazes de passar pelo processo educativo e, ao termos acesso às histórias de vida das protagonistas, percebemos que essas questões não mudaram, pois a escola continua fazendo separações entre os que ela considera normais e anormais, ou seja, aqueles que se enquadram no padrão e aqueles que escapam ao sistema que normaliza os privilégios. Esse fato permite constatar que a escola não mudou nesse sentido, o que mudou foi discurso como forma de poder, o qual exalta os privilegiados e os justifica com a ideia de inclusão.

O conteúdo das entrevistas evidencia que, apesar das lutas enfrentadas por esse grupo, este participa, de maneira efetiva, da sociedade e busca se inserir nos processos educativos, assim como nos sociais como um todo. Assim, afirmamos que a maneira como a sociedade “vê” e enquadra a mulher surda não converge com o modo como ela se sente inserida na sociedade, e afirmamos isso a partir das respostas das nossas protagonistas. Nos relatos, percebemos que elas compreendem as limitações impostas pelo ouvintismo e a diferença de gênero, no entanto, buscam estar inseridas e ter participação ativa tal como essa sociedade exige.

As marcas sociais, impostas na construção da história surda têm reflexos presentes e atuantes nos dias atuais e a permanência de concepções estereotipadas sobre o que ser mulher e o que é ser surda interfere na vida desse grupo, quanto às maneiras de ser e de se viver dentro de uma “normalidade” que fragmenta as possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, as marcas sociais de gênero são impostas na vida das mulheres desde muito cedo e impossibilitam o desenvolvimento de uma vida social completa. Na vida das mulheres surdas, esses aspectos não são diferentes, já que, além de serem incentivadas a permanecerem em casa, elas, geralmente, começam seus estudos tardiamente e sofrem a superproteção da família, ligada, na maioria dos casos, à preocupação com falta da audição, que gera medo e dúvidas sobre a capacidade de a mulher desenvolver sua vida. Farias afirma que:

Ainda hoje um expressivo quantitativo destas mulheres, reservam-se os espaços privados, e as práticas de cuidado parecem ser a “única” saída para oferecer perspectivas mínimas de qualidade de vida a este grupo, cuja capacidade de realizar escolhas e tomar decisões dá lugar a experiências de medo e superproteção (FARIAS, 2017, p. 16).

A vida da mulher surda se constitui de forma desigual, desde o seio familiar, cujos membros, ao se preocuparem com o modo como se dará a inserção no coletivo para o desenvolvimento social e profissional, acabam por desacreditarem nas potencialidades que cada uma delas tem para progredir e se aperfeiçoar. Assim sendo, ao indagarmos as nossas protagonistas a respeito de terem experiências profissionais, bem como, se estavam trabalhando no momento, apenas duas, dentre as dez participantes, estavam empregadas, e as outras oito nunca tiveram experiências profissionais.

No entanto, essas duas mulheres, que atualmente trabalham, enfrentaram muitas barreiras e imposições do gênero e das concepções ouvintistas. O fato de boa parte dessas

mulheres não conseguir adentrar o mercado de trabalho tem ligação direta com a negação da forma de comunicação utilizada. Além disso, essas oportunidades tornam-se raras devido ao estigma da deficiência, já que para os padrões sociais vigentes, a mulher tem a obrigatoriedade de ser perfeita, sem defeitos. Vale acrescentar que, mesmo nos casos em que as mulheres surdas conseguem oportunidades de emprego, devido à ausência de políticas voltadas para o ensino da Libras de forma mais ampla, nesse ambiente, elas enfrentam obstáculos de comunicação para compreender o funcionamento de tecnologias ou equipamentos, por exemplo; motivo pelo qual tornam-se dependentes de um/uma ouvinte com o qual consigam um diálogo ou para quem possam escrever algo no papel ou tentar oralizar.

Uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento que direciona o processo de ensino público e privado, é preparar o sujeito para o mundo do trabalho, o exercício da cidadania e os projetos de vida. Desse modo, entendemos que o mundo do trabalho está completamente relacionado à maneira como a educação e os processos de ensino buscam formar todos os diversos tipos de grupos sociais. No entanto, os dados dessa pesquisa demonstram que, em relação às mulheres surdas, a educação tem contribuído para fortalecer concepções estereotipadas, quando favorece um determinado grupo social. As mulheres, desde sua inserção na escola, deparam-se com empecilhos que tentam aprisioná-las em uma concepção oralizada. Nesse interim, Lopes afirma:

A escola não sabe trabalhar com a instabilidade. Necessita de referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais. As grandes teorias sociológicas, psicológicas, políticas e outras, possuem a imensa responsabilidade de “tratar” e explicar as diversas transgressões sociais, bem como os fracassos escolares de sujeitos que são considerados pela escola moderna, como desajustados, revoltados, incapazes, deficientes, carentes, famintos, com problemas emocionais, etc (LOPES, 2008, p.105).

A interconexão entre gênero e surdez se tornou uma maneira de subcategorizar a mulher surda, em um padrão subalterno, e isso se dá, sobretudo, por elas não fazerem parte de um grupo tido como aceitável. Podemos citar aqui o exemplo de Anartia Amatheia, ao afirmar que “a pessoa fica ali, vai trabalhar e não consegue, fica pedindo, implorando por informação e os ouvintes conversando e ali ficamos sem entender nada”, pois percebemos que esse relato sobre a inserção no trabalho e a maneira como essa protagonista foi recebida nesse mercado se assemelha ao modo como os sujeitos de nossa

pesquisa ingressaram no ambiente escolar. Então, podemos dizer que, desde início, os processos formativos dessas mulheres, se caracterizam pela segregação. A escola, como instituição formadora, não só fixa os lugares desse grupo, como também cria maneiras estereotipadas e normaliza a desigualdade. Essa mesma mulher é marginalizada nas comunidades surdas que, muitas vezes, deveriam apoiá-la. Entretanto, as discussões sobre a importância de mulheres no interior de tais comunidades não é problematizada e daí surge a relevância de olharmos essas questões com um olhar interseccionista, para dizermos que, além de surda, ela é: mulher, negra, de classe social menos favorecida economicamente, e etc.

No campo do trabalho, além da predominância quase total da oralidade, as mulheres entrevistadas também sofrem com a desigualdade de gênero. Para Beauvoir, se às mulheres fossem oferecidas as mesmas oportunidades que são ofertadas aos homens, elas desenvolveriam suas atividades de forma semelhante:

Se fosse costume pôr as meninas na escola e normalmente se lhes ensinassem as ciências como o fazem com os meninos, elas aprenderiam tão perfeitamente e entenderiam as sutilezas de todas as artes e ciências como eles entendem. (BEAUVOIR, 1970, p. 122).

A partir das narrativas das protagonistas desta dissertação, percebemos como as mulheres que trabalham recebem um salário menor em relação aos homens que desempenham a mesma função e realizam, portanto, as mesmas atividades. A imposição de construções sociais ligadas à exaltação da masculinidade começa no ambiente escolar, no qual mulheres e homens são ensinados a desempenharem funções diferentes, e assim, se constituem as diferenças de gênero, cor, raça, etc., que se tornam verdades no futuro dos sujeitos, como afirma Lopes:

(...) Colocar modelos de homens na vitrina da escola é não questionar o papel que esta desempenha e, principalmente, é uniformizar sujeitos para a redução de suas vidas em reproduzir a 'realidade' de outros. Será que a escola tem conseguido uniformizar os sujeitos? Todos os discursos/sujeitos que entram na 'escola democrática', conseguem resistir ao disciplinamento, à ordem e à dominação de seus corpos? (LOPES, 2008, p. 107).

A diferença entre a vida da mulher surda e a vida do homem surdo se institui por meio de normas impostas pela escola, que cria formas de ser e de se viver. Se a escola não possibilita a liberdade de escolha e se fecha em pressupostos de normalização, como o sujeito poderá ser livre? A vida dos indivíduos, suas vontades, desejos e aspirações deveriam vir antes de qualquer pressuposto que tenta determinar quem elas e eles devem

ser. Em consequência, não se pode privar um determinado grupo de sua liberdade, mas sim oferecer condições para que sejam livres, como afirma Beauvoir:

Ao mesmo tempo, vemos cair esta outra censura que é frequentemente dirigida ao existencialismo: ser uma doutrina formal, incapaz de propor um conteúdo a esta liberdade que ela quer engajada. Querer-se livre é também querer os outros livres; essa vontade não é uma fórmula abstrata, ela indica a cada um as ações concretas a serem realizadas (BEAUVOIR, 2005, p. 63).

O ser humano não pode prescindir da existência do outro e entendemos que é só a partir da relação com o mundo e com os outros sujeitos que o ser humano consegue se definir. Segundo a autora, a existência é possível por conta da transcendência e, assim, a liberdade tem a possibilidade de se realizar, apenas com a relação dela com a liberdade de outrem. Assim, Beauvoir (2005) explica a existência como “fazer ‘com que haja ser’ é comunicar-se através do ser com outrem” (p. 62). Isto significa, o que significa que nos tornamos, de fato, o que somos a partir da conexão entre a nossa identidade e àquela do nosso semelhante, o que torna imprescindíveis à liberdade e à possibilidade de desenvolvermos uma individualidade.

Desse modo, ao trazer essas reflexões para a vida das mulheres surdas, percebemos que a educação que marginaliza pode tornar-se a educação que possibilita a transformação de vida, a fim de proporcionar um ensino capaz de formar para a liberdade de escolhas, levando os sujeitos a serem livres para escolher seus destinos, para terem concepções de mundo distintas das noções estigmatizadas e formar mulheres capazes de pensar sua realidade fora das condições humanas que lhes foram impostas. Para Jardim (2011), o ato de ensinar implica uma postura dialógica, o que significa flexibilidade, sensatez, humildade e capacidade de conviver e dialogar com a diferença (p.17).

No entanto, a mulher surda continua sendo destinada à função de cuidar do lar, o que podemos constatar ao fazermos a pergunta para nossas protagonistas: você acha que existe alguma diferença entre sua vida como mulher surda e a dos homens como sujeitos surdos? Por quê? As respostas evidenciam que, das dez mulheres que entrevistamos, apenas duas delas não percebem às diferenças de gênero. Marpesia Petreus, por exemplo, deixa muito clara essa distinção social, ao afirmar que “às vezes, a mulher surda fica mais em casa, e o homem tem essa diferença, o homem tem mais liberdade, querer ir [...]. Vai [...]. A família, às vezes, proíbe! A menina tem que ficar em casa, para guardar ela, para proteger ela [...]. Os relatos da protagonista permitem compreender, em primeiro lugar,

que as instituições continuam formando pessoas por meio das diferenças de gênero e impõem a superioridade masculina na vida das mulheres surdas e, em segundo, que as participantes conseguem perceber, em suas próprias vidas, essas questões, a partir do modo como são categorizadas. Nesse contexto, para Beauvoir, não há um existir único e isolado para os indivíduos, pois os seres humanos nascem e se constituem por meio da socialização com o outro e com a cultura, assim, não existe uma maneira pré-determinada de ser, a existência elimina o próprio ser (BEAUVOIR, 2005, p.78).

As pessoas surdas, antes de aprenderem os conteúdos da escola, precisam primeiramente aprender a sua forma de comunicação e isso deve ocorrer no ambiente escolar e na interação com seu grupo. Esse fato fica demonstrado por meio dos relatos das participantes, pois afirmam que a partir do momento em que tiveram conhecimento da sua língua nativa, o ensino passou a ter sentido para suas vidas. O que ainda se vê, no entanto, quando pessoas que possuem a especificidade da surdez chegam ao contexto escolar é um ambiente que parece “tão frio”, como se eles e elas não fizessem parte daquele espaço, pois o que conseguem perceber é uma cultura e uma identidade totalmente distintas daquilo desejariam. Para Almeida, negar os direitos aos sujeitos, com justificativas da falta, e nesse sentido, da falta da audição, não é o caminho favorável para que a educação possa escolher para formar as pessoas:

A falta ou redução de um dos sentidos não é e não pode ser o principal obstáculo para a inclusão de tais indivíduos como cidadãos, plenos de direitos e deveres. Quando lhes forem oferecidas as condições de aprendizado e os meios de desenvolver e aplicar suas habilidades, haverá, conseqüentemente, as condições plenas de participação na vida social, econômica, cultural e política da sociedade (ALMEIDA, 2008, p. 41).

Nesse sentido, deve haver maneiras para que a educação ofereça um ensino digno para os grupos que são considerados socialmente como desviantes. Se a esses sujeitos forem oferecidas as condições mínimas para o desenvolvimento pleno de seus sonhos e projetos futuros, a ideia de inclusão desse grupo ocorrerá de forma verdadeira e completa.

O discurso dominante histórico e social, que escreveu a história de muitas mulheres no Brasil, não inibiu esse grupo de conquistar os seus espaços e de se inserir na sociedade. Mesmo que a elas sejam negados muitos direitos, trilharam um “caminho é lento, tortuoso e complexo devido às inúmeras barreiras discriminatórias com as quais as mulheres têm que lidar em todas as etapas de desenvolvimento de sua vida no trabalho” [...] (MENDES, 2017, p. 4). É fato que, como todo grupo dominado, as mulheres surdas

enfrentam muitas lutas, por exemplo, as desigualdades de gênero e as normalizações impostas pelo ouvintismo. Ao pensarmos sobre esses aspectos, remetemo-nos ao que Strobel (2008) afirma:

Um corpo surdo não é apenas um corpo, é muito mais que esqueletos, músculos e peles, é muito mais que vestuários e acessórios, que o enfeitam, não são as expressões biológicas que o definem e sim as representações culturais que a ele se atribuem, relatar o corpo surdo é relatar, também, sua identidade, cultura subjetividade e outros (STROBEL, 2008, p. 79).

As histórias de vida das mulheres surdas revelam como possuem maturidade, se veem representadas por muitas mulheres com a mesma especificidade, conhecidas socialmente, e também se sentem capazes de desenvolver quaisquer atividades que lhes sejam propostas. Outro fator que destacamos é que, diferentemente da visão estereotipada que foi construída a respeito da mulher surda, elas reconhecem a sua identidade e cultura e experienciam suas próprias visões de mundo.

Como vimos, a partir dos relatos das protagonistas, as mulheres surdas, pertencentes ao Município de Vitória da Conquista, percebem sua realidade no que diz respeito, por exemplo, à necessidade de intérpretes de LIBRAS em alguns lugares públicos, mas de maneira alguma se limitam a esses percalços sociais. A comunicação em LIBRAS não é, para elas, uma limitação; desse modo, as marcas impostas pelas noções de gênero e pela imposição do ouvintismo não as impedem de sonhar e conquistar uma vida digna e com seus direitos garantidos. Portanto, essas mulheres seguem suas vidas com desejos e sonhos de se realizarem profissionalmente e no mercado de trabalho, a fim de vencerem as construções sociais e históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou realizar um estudo que vincula as relações sociais de gênero e a surdez, a fim de conhecer as trajetórias de vida narradas por dez mulheres surdas, moradoras do Município de Vitória da Conquista –BA, com idade compreendidas entre 17 e 27 anos, que estudam ou que já passaram pelo processo educativo.

A relação entre gênero e surdez proposta como principal questão nesta dissertação foi problematizada e desdobrada a partir de algumas indagações que orientam a investigação. Assim sendo, retomamos aqui o principal questionamento: como se dá o processo formativo e educativo de mulheres surdas, na educação básica do município de Vitória da Conquista – BA? E, derivando desta, fizemos outras indagações: de que maneira as mulheres vivenciam questões de gênero em seus cotidianos? Como avaliam as instâncias de educação escolar no que diz respeito às diferenças de ser mulher e de ser surda? Quais os anseios dessas mulheres em relação à escola e às aspirações futuras?

As contribuições teóricas mobilizadas neste estudo foram uma ponte para propor uma relação entre trajetórias das pessoas surdas e as discussões de gênero, feminismo interseccional e estudos culturais em uma abordagem voltada para a educação. Dessa maneira, refletimos sobre a vida das protagonistas tendo em vista a teorização proposta, que funcionou como uma base para entendermos como as normalizações, as imposições e os estigmas, continuam tão presentes na vida dessas mulheres na contemporaneidade. Isso nos levou à percepção de que apenas houve uma mudança no discurso a esse respeito, que se apresenta “maquiado” com a ideia de inclusão e da igualdade, mas impõe condições e marca os lugares que grupos considerados menos favorecidos devem ocupar.

O acesso a essas narrativas de mulheres surdas nos revelou que o processo educativo e formativo se dá por meio de “amarras”, as quais indicam suas maneiras de ser, e de compreender o mundo. A ideia de inclusão “desapareceu”, pois notamos que essas mulheres passam por um processo de marginalização da sua identidade e de sua cultura. A tão famosa falsa inclusão massacra e traz o estigma da deficiência, que não inclui, mas estimula a concepção da falta de algo, a falta da audição.

Além de a escola não aceitar a forma de comunicação dessas mulheres, a Libras, educa esses sujeitos a partir de concepções de normalizações de gênero, ou seja, mulheres submissas, as quais precisam entender o seu lugar no lar, cuidando dos filhos e da casa. Esse modo de a instância escolar instruir os indivíduos se materializa na fala de Anartia

Amathea: “O homem é livre”. Trata-se, de uma liberdade para tomada de decisão, pois “se quer ir, vai”. As consequências dessa maneira de ensino, ou seja, a reprodução de estigmas, aparentam não ter relação com ambiente de formação, que se propõe a ser crítico e inclusivo, no entanto, esses reflexos estão vivos como nunca e se fazem presente, seja nas brincadeiras, nas aulas de educação física e ou nos conteúdos que se relacionam às questões sociais de gênero.

Eu, como pesquisadora desta dissertação, vivenciei a cada momento das entrevistas e da escrita, como se estivesse naquele momento histórico em que as pessoas surdas e as deficientes eram amarradas ou assassinadas, pela concepção da falta. Os relatos de Anartia Amathea sobre o modo como a professora agia de forma violenta contra ela, me tirou do lugar de “comodismo” ao compreender que, de fato, essa reprodução da escola como vigilante dos comportamentos ainda existe. A partir da leitura da tese de doutoramento da autora surda Strobel, em que alguns capítulos são dedicados a descrever as violências de uma instituição onde se instruíam os surdos/as, e refletindo sobre a sua escrita em um outro contexto histórico, consegui fazer uma relação com as narrativas das protagonistas dessa dissertação, no sentido de entender o quanto as pessoas surdas lutaram para denunciar este tipo de agressão contra suas identidades. Entretanto, entender que essa concepção discriminatória produz efeitos ainda no século XXI.

Sabemos que existem leis em vigor em relação à violência física, sobretudo, no ambiente escolar, contra os sujeitos que possuem especificidades, por professores e demais funcionários que ali trabalham, por isso, falamos, nas concepções deste estudo, a respeito da violência no discurso, que resulta na privação dos direitos desses indivíduos. Se a escola nega a existência de uma outra comunicação além daquela que ocorre por meio da língua portuguesa e os(as) professores (as) ignoram a diferença linguística dentro da sala de aula, essa atitude de negação é determinante na definição de uma “falsa” inclusão desse grupo.

Desse modo, fazemos uma relação entre o contexto histórico em que as pessoas surdas tinham as mãos amarradas, como forma de proibição da comunicação em Libras, e o contexto em que vivemos, no qual, de alguma maneira, ocorre algo parecido nos casos em que não há intérpretes e quando os professores/as apenas entregam um desenho para o sujeito surdo/a pintar e ensina os conteúdos do currículo correspondente ao ano de estudo aos/as ouvintes. Essa comparação se estende aos casos atuais em que as mulheres surdas desempenham funções profissionais em par de igualdade com homens surdos, mas possuem um salário menor e, para tornar ainda mais caótico esse cenário, são ignoradas

quando buscam entender o motivo da discrepância salarial. Podemos concluir, com esse paralelo, que violência e a discriminação estão presentes de forma significativamente ativa em seus efeitos, no contexto histórico do século XXI, no entanto, age encobertas por um discurso, cujas consequências demonstram as relações de poder entre grupos sociais dominantes e aqueles que são dominados.

Os resultados deste estudo evidenciam que as protagonistas entendem de marcas sociais, as quais delimitam suas maneiras de ser, seja como mulheres ou como surda. A forma de educar, que começa em casa, por meio da família, e transcende a partir do ensino escolar, impõe maneiras de ser que acabam por prender a mulher como sujeito insocial, que deve ficar em casa e realizar as atividades domésticas e cuidar dos filhos. No entanto, as entrevistadas compreendem que a mulher pode estar onde ela quiser, realizar seus sonhos, construir seus projetos. Assim, são mulheres, que em suas transformações, estão se desconstruindo e buscam retirar as suas amarras, por isso, possuem projetos para o futuro. Essas mulheres buscam ser livres, por meio, por exemplo, das experiências de outras mulheres surdas, que como elas mesmas expressam, gostariam de “copiar”.

Nesta dissertação, expomos o caso de Eueides Isabella, ao afirmar “não quero me casar, quero apenas amizades [...]. Solteira eu posso passear, viajar”, a partir da qual entendemos que o casamento tem como significado, para essa protagonista, de uma prisão e ela deseja ser livre para realizar seus desejos. A protagonista busca a sua liberdade para se sentir capaz de construir o seu futuro, ao fazer uma escolha que foge ao padrão social ainda imposto. Esse relato revela que as concepções estereotipadas socialmente, embora representem sérios percalços para uma mulher surda, não impede que ela se permita vislumbrar oportunidades distintas daquelas que historicamente lhe foram destinadas.

A realização deste estudo, por meio da junção da teorização proposta e as narrativas das mulheres surdas, proporcionou uma visão ampla dessa questão ligada à visibilidade de um grupo e nos possibilitou confirmar a hipótese: os processos de inclusão não são completos e possuem falhas na sua operacionalização que se efetivam nas trajetórias escolares e formativas de mulheres surdas e há riscos de abandono escolar. Podemos ratificar, assim, que não há inclusão efetiva, pois a maneira como ocorre o processo de ensino revela as estruturas de poder, nas quais as mulheres surdas ocupam uma posição inferior, e, por isso, são estigmatizadas e impossibilitadas de usarem sua forma de comunicação, seja pela falta de intérpretes ou mesmo pela marginalização de sua cultura e identidade. Essa forma de ensino gera abandono escolar, pois as mulheres que se veem dentro desse processo não se sentem pertencentes e criam

concepções do que ser mulher surda que derivam da discriminação vivida, como Eueides Isabella, ao afirmar: “Eu entendo que ser jovem surda é estar sozinha”. Essa triste afirmação representa, de forma adequada, o que é o processo escolar de uma mulher surda em língua portuguesa e sem um intérprete, pois, nesse caso, ela se sente cercada de pessoas ouvintes, mas sozinha em sua cultura e identidade, sem acesso ao conteúdo curricular em ensino pelo professor/a.

As desigualdades chegam a um nível tão alto, no ingresso das mulheres surdas no mundo escolar, que elas se perguntam se esse espaço lhes foi, de fato, destinado. Podemos pensar a esse respeito a partir de uma pergunta: por que, além dos “sinos escolares”, não há outros meios de avisar as pessoas surdas sobre o tempo de intervalo, nas instituições escolares? E por que será que esses aspectos são tão normalizados? Os sinos soam e as desigualdades ressoam como impulso de poder que os ouvintes têm sobre as identidades das pessoas surdas. Os sinos soam e massacram qualquer visibilidade que os sujeitos que fazem parte desse grupo poderiam ter. Os sinos soam e trazem o estigma da deficiência que estimula o discurso da falta: “há um grupo completo e outro é marcado pela incompletude”. Os sinos soam e as pessoas surdas não entendem porque os ouvintes estão saindo da sala e o corpo surdo é silenciado por um processo que não contempla suas especificidades.

Diante de tudo isso, ainda entendemos que a educação ainda é a ponte para a liberdade. Então refletimos: de que maneiras o ensino pode encontrar para formar mulheres surdas, para que elas tenham a possibilidade de desenvolverem suas vidas, sem que haja meios de controle sobre seus sonhos e desejos? Qual caminho promissor o ensino pode encontrar para derrubar as barreiras das desigualdades? Para responder essas indagações, faremos uma relação entre as narrativas das nossas protagonistas, seus nomes fictícios e o título desta dissertação, que também faz parte de seus discursos.

Ao realizarmos esta pesquisa, observamos as expressões, bem como, o modo de expor as respostas a cada nova pergunta, por cada uma das protagonistas desta dissertação, e nos atentamos, desse modo, para todos os processos vividos, seja nas instituições escolares pelas quais passaram, seja nos trabalhos que conseguiram ou no seio familiar, e podemos dizer que as mulheres surdas em questão foram se desconstruindo, soltando suas amarras e estão em processo de conquistarem sua liberdade, ou seja, estão se tornando borboletas: algumas delas estão dentro do casulo se preparando para o momento de sair, tentando encontrar o instante de iniciar os primeiros vôos; outras, já borboletas, estão voando, baixinho, mas se o ensino for um fator

motivador e incentivador, elas poderão ter suas liberdade conquistada, voarão alto e conquistarão os seus sonhos, seus desejos e suas aspirações.

Por meio das entrevistas realizadas, podemos dizer que boa parte dos sonhos e aspirações dessas mulheres surdas estão ligados à educação, pois elas desejam se formar em cursos distintos, ser professoras, fisioterapeutas, artistas, etc. Mas, e se o ensino não proporcionar meios para seus sonhos se realizem? Se, quando elas passarem em uma faculdade, se depararem com a sala cheia de ouvintes e um professor (a) oralizado? E se, nesse espaço, a lei da obrigatoriedade de intérpretes não for cumprida, assim como não foi efetivada nos processos educacionais anteriores? E, se esses processos, cortarem as asas dessas borboletas, como o ensino poderá ser a ponte da libertação dessas mulheres?

Aqui percebemos o que o ensino tem a ver com as trajetórias educacionais e formativas de mulheres surdas: o futuro promissor dessas mulheres é a educação e só a partir dela e da forma de propor o ensino é que essas mulheres conquistarão sua liberdade e sairão de suas amarras. É preciso, dessa maneira, que essa borboleta, ao estar ainda no casulo, não se sinta sozinha, tentando se desamarrar, mas que seja impulsionada a ter força por saber que, lá fora, há um lugar capaz de transformar sua realidade, sua condição humana, por meio de conquistas sociais. Por consequência, é necessário ainda que essas mulheres, há tanto tempo silenciadas, amordaçadas, tenham a oportunidade de criar uma nova visão do que é ser mulher e do que é surda. Para isso, a educação deve ser uma válvula de escape para qualquer tipo de violação dos direitos, como um lugar de problematizar as injustiças e injúrias sociais e que forma novas pessoas, capazes de transformar as visões sociais de mundo.

Esta dissertação, para além dos objetivos expostos, busca encorajar professores(as) a se comprometerem a pensar o campo da educação fora de aspectos de estigmatização, deixando suas/seus alunas/os mostrarem o caminho para as realizações e permitindo que os sujeitos sejam, também, construtores desse processo.

Portanto, é necessário que as discussões interseccionais em torno das relações de gênero e da surdez continuem, e esta dissertação pode ser apenas um impulso e um convite aos pesquisadores (as) a se permitirem estar entrelaçados a essas questões, que não apenas mudam a sociedade, mas nos permitem ser desconstruídos (as) a cada dia e também soltarmos as amarras que nos prendem e podem ainda nos levar a voos mais altos de entendimento que nos direcionem a um pouso que satisfaça nossas intenções de liberdade e nos permitam voar novamente, se necessário.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. ISBN 978-85-98349-69-5.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. **SURDEZ E CIDADANIA: Um olhar sobre a inclusão social e as políticas públicas no contexto turístico**. Ilheus – BA, 2008. Dissertação de mestrado.
- ALVES, Mónica Alexandra Dias. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais**. Instituto superior de educação e ciências. Dissertação, 2017.
- ANDRÉA, Peres Mendes. **LABIRINTO DE CRISTAL: mulheres, carreira, maternidade uma conciliação possível?** Dissertação. São Paulo, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/ Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, -- São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, Vol.2: A Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo – a experiência vivida**; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. Fatos e Mitos** (Vol. 1). 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam os limites discursivos do “sexo”**. 1ª edição. São Paulo. Ed. Crocodilo. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002. 117 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHIELA, Vânia Elizabeth. **Cultura Surda e Libras. Libras e cultura surda em Foco: reflexões sobre identidades culturais**. São Leopoldo, Rs: Ed. UNISINOS, 2012.

DELGADO, Tânia Alexandra Ferreira. **Surdez e participação no mercado de trabalho**. Escola Nacional de Saúde Pública Universidade Nova de Lisboa. Dissertação. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/157626483.pdf>. Lisboa, 2012.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Gênero e surdez: a presença da mulher na escola e na universidade**. Avaliação: Processos e Políticas – Volume 02... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

FARIAS, Adenize Queiroz de. Gênero e surdez: a presença da mulher na escola e na universidade. **VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID1992_31082019000400.pdf.

FIGUEIREDO. Priscila Silva de; MARTINS. Valéria Soares. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho – Dezembro de 2020.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>. **Pro-Posições** v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GATI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GUEDES, Betina S. Cultura surda e Libras. **Educação de surdos: percurso histórico**. São Leopoldo. Ed. UNISINOS, 2012.

GOELLER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade Um debate contemporâneo na educação**. 4ª edição. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 4. edição. Petrópolis RJ. Ed. Vozes, 2000.

JARDIM, Silvia Regina Marques. “**Entreaberto botão, entrefechada rosa**”: vivência da adolescência feminina em um assentamento de reforma agrária. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Gênero e surdez. **Revista Ação e Reflexão**. Santa Cruz do Sul. V. 1, n. 1-12. 2007.

KRAEMER, Graciele Marjana. Identidade e Cultura Surda. In: **Cultura surda e LIBRAS**. São Leopoldo, RS. ED. UNINOS, 2012.

LAMBERG, Doriana Tetu; OLIVEIRA. Glacielli Thaiz Souza de. Mulheres surdas e a violência de gênero. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11&13th Women's Worlds Congress**(Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017,ISSN 2179-510X.

LIMA, Edson de Souza. Reflexões Sobre a História do Ensino da Sexualidade Para Surdos No Brasil. V **Colóquio de História: Perspectivas Histórias**, monografias, pesquisa e matrimônio. Universidade católica de Pernambuco, novembro 2011.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, p. 96-119, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade um debate contemporâneo na educação**. 4. edição. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade Form. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, SP, 1997

LOURO, Guacira Lopes; FEIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEYER, Dogmar Estermann. **Corpo, Gênero e Sexualidade um debate contemporâneo na educação. Gênero e educação: teoria e política**. 4ª edição. Petrópolis RJ. Ed. Vozes. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 1993. 108p.

MIRANDA, Aretha maria dias de. **Estudo sobre as trajetórias de empoderamento de mulheres surdas na Universidade Federal da Paraíba – Campus I**. Trabalho de conclusão de curso, 2019, João Pessoa.

MOREIRA, Sandra Zanetti. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. 4ª edição. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2010.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Terezinha; ANA. Viana Paula dos Santos; BOVETO. Lais; SARACHE. Mariana Vieira. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 145-160, 2013 – ISSN: 1982-3207.

PATROCÍNIO, P. R. T. **Notas sobre narrativas autobiográficas de autores surdos**. Revista Araticum, v. 21, n.1, P. 91-103, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/2179679320200006>.

PERLIN, Gladis; VILHALVA, SHIRLEY. Mulher surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa. **Revista Forum**. Rio de Janeiro. N. 33. Jan-jun 2016.

RIBEIRO, Jéssica Akemi Kawano. A identidade e a autonomia da mulher surda. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 e 13 Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Conceituando o gênero In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs). **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, pp. 385-394.

SARDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, Marcia S. Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice; RODRIGUES, Alexnaldo T. e VANIN, Iole M. (Orgs.). **Ensino e Gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA-NEIM, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Gênero e as políticas da história. Nova York. Columbia. University Press. 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais**. A produção social da identidade e da diferença. 4ª edição. Petrópolis RJ. Ed. Vozes. 2000.

SILVA, Ivana Gomes da. A mulher surda hoje: novas formas de significar o movimento surdo. In: **SENALE, UCPel, 2017**. Anais... Disponível em: Acesso em: 01 Mai. 2021.

SKILIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. 4ª edição. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2010.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

STROBEL, Karin Lilian. Surdos: **Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

THOMA, Adriana da Silva. Cultura surda e Libras. In: Maura Corcini Lopes (org.). **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. 2016. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2016;38(2):163---170.

ANEXO A – Entrevistas com as protagonistas**ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 1 (*Hypanartia Bella*)****Arquivo: D1: Tempo de gravação: 37 minutos e 33 segundos****Realizada em 03 de abril de 2021****Idade: 18 anos**

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

H. No passado, quando era criança, estudei no colégio X, estudei junto com um grupo de surdos. Minha professora era 1, da primeira série até a quarta série e, ela foi me ensinando, passando as atividades e eu aprendendo, com textos e letras. E depois eu fui para o colégio Y. Era uma escola grande, eu não conhecia e não sabia, mas tinha intérprete, minha intérprete era 2. Criamos amizade e eu fui evoluindo, fazia as provas com 2, aquelas provas de escola, perdia, ficava muito angustiada e triste, mas depois eu fui aprendendo e fiquei mais aliviada porque tinha contato com outras pessoas e não me sentia mais sozinha. É uma experiência boa, aprendendo e estudando, porque antes eu não entendia e ficava quieta e depois fui me desenvolvendo. Estudei o primeiro ano, perdi, fiquei triste, mal. Mas depois aceitei e continuei estudando e conseguir passar para o segundo ano, tirei nota 10 em tudo, mas agora fechou por causa da pandemia, fiquei com saudades sim, agora, no terceiro ano, vou me formar, mas a distância por causa da pandemia.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

H. Hoje eu sou jovem e me via como uma criança que não sabia a Libras, é diferente de agora que sou jovem e tenho mais conhecimento. Quando aprendemos nossa língua, o caminho da aprendizagem fica mais fácil. E agora eu converso com várias pessoas e o sentimento é bom.

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

H. Passado o aprendizado era bom, eu copiava, aprendia algumas palavras, a intérprete traduzia e tudo, mas eu ainda não tinha o conhecimento, pois eu ainda estava aprendendo a Libras, eu fui tendo experiência, contato e agora me desenvolvi.

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

H. Vejo que tem uma diferença, eu mesma, futuro penso em uma faculdade, fisioterapia. Eu fico pensando na minha vontade de querer estudar, e depois ir trabalhar. Fazer concurso, fico pensando na Faculdade de Letras Libras e outros cursos.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

H. Sim, já pensei em desistir, já pensei, mas nunca abandonei não. Eu gosto sim e quero continuar estudando.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

H. Penso em fazer uma faculdade, pensando em trabalhar. Mas acho melhor trabalhar e fazer uma faculdade em Letras Libras. Sim, penso em me casar.

I. Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

H. Eu acho que o curso de Letras Libras. Eu já vi várias pessoas fazendo o curso de Letras Libras, por ser a Libras, a minha língua, aí eu fico pensando. A minha mãe já faz o curso, eu quero junto estudar, até na universidade. A também acho que seria uma experiência interessante.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso? Permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

H. Nunca trabalhei não, só ajudo aqui dentro de casa. Depois que eu me formar e tudo, posso pensar em trabalhar. Eu acho que tem lugares que eu teria dificuldade de conseguir um trabalho, por conta da barreira da comunicação e, às vezes, nós como surdas ficamos sozinhas no trabalho, sem comunicação, não tem intérprete. Penso em trabalhar futuramente, mas em um lugar que tem intérprete. Sim, a mulher surda encontra muitas barreiras para encontrar trabalho, às vezes, tem os turnos noturnos e eu preferia trabalhar à tarde.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

H. Eu sinto dificuldades na comunicação com pessoas ouvintes, eu só ando mais é com amigos/as surdos/as e com intérpretes. Tem ouvintes que tem facilidade de aprender sinais, vai aprendendo o básicozinho. Eu sinto que os ouvintes querem aprender a língua para tentar manter uma comunicação, mas tem essa dificuldade e tem uma certa angústia nisso.

I. O que você entende sobre ser mulher na sociedade em que vivemos? Por que?

H. Eu vejo que a mulher ouvinte tem mais facilidade de ser contratada para trabalhar e, às vezes, a mulher surda não, a mulher surda é meio desprezada. E os anos vão passando, eu vejo que as mulheres surdas precisam se esforçar mais.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

H. Na escola tem a inclusão, mas os ouvintes... Mulheres surdas e mulheres ouvintes não têm esse contato, não andam juntas. Quando tem uma atividade em sala de aula, as meninas ouvintes não querem fazer juntas com as mulheres que são surdas. Tem momentos que me ajudam a realizar as atividades, mas, em outros, eu fico sozinha. Alguns comunicados importantes não ficamos sabendo. A gente fica sem entender nada nesse processo. Mesmo que a escola é inclusiva, existe um afastamento em relação aos deficientes.

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

H. Sim, já sofri muito, já fiquei angustiada, um pouco depressiva, porque eu me sentia e eu me sentia sozinha. E a gente é igual, mas as pessoas têm esse preconceito com a diferença. Até na família, enfrentamos isso, algumas pessoas nos ajudam a evoluir, mas outras pessoas não querem ficar perto, e eu sinto isso até mesmo dentro da família.

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

H. Sim, já estudei, sofri essa diferença entre gostos diferentes dos homens e das mulheres. Nas aulas de educação física, não tem essa união, é homem para um lado, mulheres para o outro. E eu gosto de estar junto com as mulheres. Eu quero ser professora e sei que, na faculdade, vai falar sobre vários assuntos sobre esse tema. Tem essas escolhas sexuais, tanto no trabalho, para professores, para servente, trabalhar no hotel. Se a mulher gosta de coisas de homem, ela pode, acho que não precisa dessa diferença não, não é proibido... Eu quero fazer Letras-Libras, mas se quisesse também poderia fazer educação física. A escola poderia contribuir com isso, mas tem a dificuldade de ensinar para alunos surdos, de forma que eles pudessem entender. Às vezes, só com imagem é difícil entender sobre essas coisas, mas para o ouvinte não, é só ler um texto, é mais fácil para compreender...

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam Libras?

H. Sim, havia intérprete, mas, às vezes, eles faltavam e a gente ficava preocupada e era ruim, porque nas aulas precisava explicar em Libras para haver uma compreensão. Mas antes não tinha, tinha só o básico. E, às vezes, nas aulas, eu perguntava e não sabia... perguntava e não sabia, porque os professores não sabiam Libras e não podiam me dar uma resposta. Mas quando ia perguntar o intérprete, conseguia, mas com os professores isso não era possível. Quando não tinha intérprete era uma falta de respeito com os alunos surdos que estavam na sala, porque tem uma lei que precisa ser respeitada, se não tem intérprete, como é que vamos aprender? Ter interação com o outro? Eu chegava em casa triste, angustiada, porque não conseguia aprender, não existia respeito a minha Língua, era difícil.

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

H. Sim, na escola a gente percebia muito que tinha essa diferença no ensino sim, às vezes, eu até não gostava porque era chato, não tinha essa igualdade era diferente essa relação.

I. Para você, quais as maiores dificuldades em ensinar conteúdos sobre as relações sociais de gênero na escola para estudantes surdos (as)? E qual a importância de se trabalhar com esses temas? Por que?

H. Eu acho que os professores tem sim essa dificuldade, de aconselhar os estudantes nesse sentido, para o surdo entender esses assuntos são muito difíceis. Explicar sobre coisas para homens e coisas para mulheres, explicar sobre sexualidade. Coisas relacionadas à

saúde mesmo, eu perguntava e os professores não sabiam como responder, e às vezes, eles mesmos tinham dúvida de como nos explicar.

I. Quais adaptações poderiam ser feitas para o ensino das relações de gênero em Libras na escola? Por que?

H. Eu acho que tratar o surdo como o ouvinte, ter empatia, ter calma também, da mesma forma que tem com o ouvinte, ter com o surdo.

I. Você acha que existe alguma diferença entre sua vida como mulher surda e a dos homens como sujeitos surdos? Por que?

H. Eu acho que tem sim diferença na vida dos homens surdos e das mulheres surdas. Diferença no trabalho, assim, por exemplo, homem tem mais liberdade para viajar, para fazer as coisas, enquanto a mulher surda não. No passado, as mulheres ficavam mais dentro de casa, e o homem não, ele podia trabalhar, passear. Mas eu tenho a consciência de que tanto o homem e a mulher podem fazer as coisas, mas a gente ver muito mais o homem nesses espaços, do que a mulher.

I. O que você acha da infraestrutura das escolas existentes na cidade para receber jovens surdas? Por que?

H. Sim, eu vejo que tem algumas, a escola que recebe o surdo, e eu vejo que tem também deficiente.

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

H. A escola é um lugar para aprender, tem música, tem lanche.... tem teatro dentro da escola, passeio que nós viajávamos juntos. Já apresentamos teatro para deficientes... alunos... todos. Os ouvintes também gostavam de ver o teatro. Quando a gente chega na escola, primeiro é o lugar de encontrar os amigos, para conversar e tudo... Agora que está ruim por causa da pandemia... Não tem nada na escola que eu não goste.

I. Como você vê a situação das mulheres surdas no Brasil? Por que?

H. Eu já vi que as mulheres surdas tem no teatro, nas músicas, no inglês. Eu vejo que hoje tem uma aceitação maior da mulher surda nos lugares.

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 2 (*Marpesia Petreus*)

Arquivo: D2: Tempo de gravação: 1 hora, 6 minutos e 24 segundos

Realizada em 01 de maio de 2021

Idade: 27 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

M. Não foi fácil não, foi muito difícil... No passado, quando eu era criança, eu não sabia quase nada. Eu estudava em uma escola que tinha bastante ouvinte e a inclusão era pouca, a professora era oralizada. Mostrava-me as letras, me obrigava a escrever e eu ficava ali sem saber nada... e puxava minha orelha... me beliscava... A professora era ruim... então era muito sofrimento, eu ficava nervosa. E não conseguia aprender nada, minha mãe ficava muito preocupada achando que eu era uma surda muito nervosa, me levou no médico, no psicólogo, era muito ruim porque eu tomava susto, me beliscavam... Depois, com o tempo, me mudaram para outra escola. Nessa escola tinha surdos, eu fiquei nessa experiência...eu brigava muito com minha irmã, depois eu fiquei só dentro de casa esperando... minha mãe viu os surdos sinalizarem, mas eu não sabia nada, depois eu percebi a Libras. e ela me ajudou, foi um alívio pra minha mãe. A escola era muito longe, mas nos esforçamos. O transporte era longe para chegar lá, mas quando cheguei lá, eu gostei, fiquei admirando e aí eu me senti tão bem lá, então eu fiquei maravilhada, tinha surdos, professores, diretores, que sempre me davam atenção, conversavam comigo, mas ainda nesse período, eu não sabia nada de Libras, tinha vergonha, tinha traumas da outra escola, porque me tratavam mal, me beliscavam, mas o pessoal da outra escola tinha paciência comigo, foram me ensinando, eu fui gostando, aprendendo, me mostravam as letras, as coisas, como somos muito visuais, eu fui crescendo com as atividades, quando eu cheguei à idade de 9 anos foi assim muito bom, eu fiquei feliz, porque antes eu tinha a barreira da comunicação, quando o professor me chamava, eu sentia dificuldade. Mas na outra escola foi diferente, eu aceitei a minha língua, minha família também, então antes eu ficava depressiva, mas nessa escola, que eu comecei a ter contato com os surdos, eu esforcei, arregacei as mangas, me esforcei para estudar, foi do básico, até aí eu consegui aprender e depois a minha comunicação foi ótima. Com 13 anos, eu mudei pra longe, e eu fiquei com muita saudade da escola, eu não queria mudar porque lá eu aprendia, lá eu me desenvolvia no conhecimento. Fui para 5ª série em outra escola, e lá eu era a única surda, os ouvintes ficavam oralizando, me evitavam, e eu ficava ali... não tinha nada, o português para mim era diferente, matemática era difícil, não tinha os sinais, era totalmente diferente daquela outra escola que eu aprendia a minha língua. Então, na quinta série também foi muito complicado, muito difícil, eu tinha o básico lá, lá eu aprendia, minha família não tinha esse básico, não tinha paciência, então eu perdia na disciplina e eu era sozinha nessa escola, mas eu passei para a 6ª série depois, com muito sofrimento. Na escola, sofri Bullying, sofri muito Bullying, e eu ficava quieta. Na 7ª série foi uma nova turma e eu fiquei feliz com a expectativas de conviver com novas pessoas,

pensando ser diferente. Para mim, aceitar ajuda foi muito difícil, mas eu aceitei e fui me desenvolvendo. Na 8ª série, também eu estudei, foquei no português para aprender, redação, as palavras, foi quando eu comecei a querer mesmo estudar e me desenvolver, foi bom porque aí eu passei para o 1º e 2º anos e fui melhorando, aí eu vim para cá para Conquista no 2º ano, eu agradei lá, fiquei muito feliz com os colegas, família que conheci lá em São Paulo, e os surdos velhos que conheci lá, e eu fiquei muito grata porque eles me ajudaram. E eu fiquei feliz porque eles me ajudaram e eu me esforcei, foi bom.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

M. É diferente, quando a gente é criança menina, a gente quer brincar não tem preocupação com o corpo, nem nada. Mas aí a gente vai percebendo a mudança no corpo quando começamos a ficar adolescente. Eu me olhava e via essa mudança no meu corpo, e não tive conselhos de como cuidar do meu corpo, eu via que eu estava jovem, que tinha o corpo diferente, que não estava igual, eu via essa diferença também no corpo de outras pessoas. Com 11 anos, eu não sabia nada, no conhecimento com o corpo e tudo. Quando eu menstruei, não tinha essa experiência, não sabia de absorvente, não sabia, não conhecia nada, eu fui no banheiro, quando eu vi, eu gritei... a minha mãe ficou preocupada porque eu gritei... foi um momento assim de muito desespero... aí depois que fui entender o que era a menstruação, eu quis ir até para o médico... mas a minha mãe me acalmou e tentou me explicar, me mostrou o absorvente, me ensinou como colocar na calcinha... Eu achava tudo muito estranho sobre isso...mas era porque eu não conhecia, ninguém tinha me explicado sobre isso... Mas a minha mãe me explicou dizendo que mulher tem isso... me explicou sobre a TPM, quando a mulher ficava chateada, nervosa, estressada. E minha mãe me explicava que eu não podia ter relação sexual, para ter cuidado com os homens por causa das mudanças do corpo, e foi me ensinando a usar sutiã, essas coisas... me ensinou que existem homens safados, que eu precisaria ter cuidado, para não me chamarem, não me pegarem, e eu era sozinha. Ela se preocupou em me aconselhar, para guardar a minha vida, ter responsabilidade, e aí eu fui aprendendo, estudando sobre isso...

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

M. Ser jovem surda é ter o sentimento, família, estar junto. Eu sempre andei junto com a minha, eu fui crescendo com eles, eles foram me aconselhando e aí é ser dependente da minha família... é difícil porque a vida da gente... quer sempre passear, se divertir, mas não tem essa liberdade de ir, a gente chama a mãe, a mãe fica sempre preocupada e muitas vezes não deixa a gente ir. E eu ficava angustiada, porque eu queria sair... e quando me permitia sair, tinha hora pra chegar e tinha que avisar tudo... Para eu conseguir sair e ter essa liberdade, era muito difícil, pois ela falava cuidado, é perigoso, olha o horário... eu tinha que ter paciência, ela dizia: “à noite não”. E era chato, eu tinha que ficar dando explicação, de olho no horário, com 16 anos, já comecei a sair mais, tinha que ter paciência, era chato, mas é normal.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

M. Nunca pensei em desistir... Sempre estudei e amava estudar... tinha dificuldade no português, mas matemática, eu estudava, eu gostava... tinha vontade futuramente de fazer uma faculdade, eu gosto de estudar, é importante evoluir. Ser inteligente, a cultura é importante, eu sempre gostei de estudar, nunca pensei em abandonar não... porque eu queria pensar em meu futuro né, estudar matemática... sempre tive curiosidade em ter conhecimento de várias coisas... Amo! Amo! Gosto muito de estudar! Sim... tenho vontade de voltar a estudar, eu terminei o ensino médio e eu quero, e eu quero fazer uma faculdade, eu quero me formar... eu tenho esse sonho, fazer um curso. Eu quero fazer um curso de maquiagem... de estética. Mas eu estava pensando que agora tá difícil, online, essas coisas estão complicadas... Mas ainda tenho muita vontade, é um sonho fazer este curso... Eu já fiz ENEM, mas depois perdi, não tirei uma boa nota. Mas aí a professora Antonieta, me ajudou a estudar, organizou, fez a minha inscrição, teve uma vez que eu perdi o prazo da prova, esqueceram de me avisar, e eu perdi, quando fui acordar também, quando foram avisar eu já tinha perdido, mas aí eu não reclamei não, eu fiquei preocupada, fiquei chateada, mas depois deixei para lá, e procurei o intérprete, que me ajudou, me passou a informação direito... mas eu quero fazer de novo, tentar de novo o ENEM.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

M. No futuro, eu quero ter a minha própria casa, quero ter meus filhos, eu mesma ensinar, instruir meus filhos, organizar as minhas coisas, ter a minha família... quero estudar também, ter um futuro bom. Dar um futuro bom para minha família, é importante... eu moro aqui hoje com a família e tudo, mas eu quero ter minha própria casa. Tem vários cursos, eu gostaria de fazer um curso de estética, ou mesmo cursos técnicos, mas pretendo organizar a minha vida, para depois fazer um curso.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso? Permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

M. Tive que ter paciência, foi difícil, lá em São Paulo minha família que me ajudava, quando eu mudei aqui para Conquista, eu precisava das minhas coisas, então eu fiz currículos para ir entregando, e nada, fiquei um ano assim procurando trabalho, demorou... eu sozinha fazendo isso, não tinha dinheiro, minha mãe não podia me ajudar. Minha sogra que me ajudava aqui, mas era difícil. Tive que ter muita paciência, para trabalho foi complicado. E eu não tinha experiência de trabalho, então para arrumar trabalho pela primeira vez, sem ter experiência... Foi aí que eu consegui como jovem aprendiz, tinha que ter paciência, o dinheiro era pouco, não dava direito para pagar luz, pagar água, e eu ficava tentando guardar dinheiro, pensando no futuro da minha família. Para pagar uma consulta para o médico, então não tinha, foi difícil, tinha que ter muita paciência, pensando, por exemplo, na questão de experiência, eu não tinha. Atualmente, eu trabalho no mercado, no açai, o salário é bom, todo mês eu recebo, às vezes, uma gratificação a mais, tem o cartão alimentação, plano de saúde, então aí foi bom conseguir um trabalho lá. Quem me ajudou a conseguir trabalho foi um amigo surdo, ele tentou e

conseguiu. Quase que eu perdia a vaga porque eles estavam procurando um surdo oralizado, teve uns exames para fazer, umas documentações, aí depois eu fui chamada para trabalhar. Foi com muita paciência, por conta da comunicação que faltava. No trabalho, tinha muita pirraça, algumas coisas nesse sentido, mas eu relevava. Quando era para organizar as coisas no mercado, no meio dos funcionários, já sentia o preconceito, diziam: “ahhh é surda”. Depois apareceu um ouvinte que sabia o básico da Libras, bem pouquinho, que começou me ajudar, interpretava algumas coisas quando tinha reunião de trabalho, algumas coisinhas que o chefe fala e que precisava saber, ele interpretava umas coisinhas, de horários, dessas coisas, ela explicava para a gente, tem que ter muita paciência para trabalhar com ouvinte. Ainda tem essa barreira de ser mulher, que não tem liberdade, mulher já não tem liberdade e mulher surda é complicado, tem que ficar em casa, não pode certas coisas, e é discriminada por ser mulher. Eu vejo essa diferença, tem essa diferença, é horrível... Tem lugar, por exemplo, que pagam o salário diferente dos da mulher, eu já vi isso, que tem, explicando que o trabalho do homem é mais pesado e da mulher é mais leve, não eu não vejo essa diferença, o trabalho é igual, mas eles falam que tem que receber diferente, falando das diferenças dos trabalhos, mas eu não vejo essa diferença, o trabalho é igual, precisa ser igual, a carga horária de trabalho também é igual, as empresas têm essa, colocam essa diferença. Lá onde eu trabalho tinha três surdos, depois colocaram mais um, agora são quatro surdos, lá são 5 mulheres surdas e quatro homens surdos, trabalhamos em áreas diferentes, e lá os salários das mulheres surdas são inferiores aos salários dos homens surdos. Tentaram me explicar uma vez o porquê dessa diferença, dizem que é por conta das gratificações mensais. No final do ano dá o décimo terceiro igual, mas a gente trabalha tudo igual, a gente trabalha, se esforça, tudo igual, aí tem também o período de férias.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

M. Foi difícil... quando eu era criança, eu era obrigada a oralizar... não tinha aquele carinho, aquele cuidado comigo... Quando jovem, usava muito a mímica gestual... É claro que tem ouvinte que gosta, que queria tá perto, ter essa troca... às vezes me ajudavam, me ensinavam... e tinha outros ouvintes que não respeitavam a gente, que quando estávamos conversando faziam piada, mas eu não me importava não, às vezes, para ter comunicação, escreviam no papel, faziam gestos... às vezes, escreviam coisas nada a ver, para deixar a gente meio chateado e tudo. A gente sabe quando os ouvintes têm a intenção de agradar ou quando é o contrário, quando o ouvinte quer nos deixar desconfortáveis. A gente consegue perceber se estamos sendo desprezados ou não. Percebemos também quando o ouvinte tem realmente vontade de aprender a Libras ou quando quer aprender alguns sinais só para brincar, xingar ou fazer bullying.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

M. E vi que tinha essa diferença, respeitava e tudo, mas os ouvintes... Tinha a fila, a gente ficava ali, mas tinha ouvintes que furavam a fila, passavam na nossa frente, não respeitavam. Não éramos vistos ali, os ouvintes não respeitavam a gente, faziam fofocas, faziam intrigas, mas não nos importava, a gente tinha que ter paciência. Os ouvintes

tratavam a gente diferente na escola, a gente percebia. Mas tinha também aqueles que queriam união com a gente, respeitavam, que gostavam de um relacionamento com a gente, mas era difícil. Eu tinha até preguiça de ensinar Libras para aqueles colegas que queriam aprender apenas alguns sinais, para usarem por brincadeira e “zuar”, não era para ter uma conversa legal com a gente.

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

M. Sim, já sofri por ser surda, na escola, por ser mulher, às vezes, ficava quieta, puxava meu cabelo, me batiam e sofri bullying. Eu ficava angustiada, eu não gostava não, mas tinha mulheres que não respeitavam, não ajudavam em nada, viam aquilo acontecer e não tinha empatia, não tinha solidariedade, e eu me sentia angustiada. Às vezes, faziam aquela brincadeira de telefone sem fio, com a lata e colocava em nossos ouvidos, como forma de “zuar” a gente, gritavam, zombavam da gente, passávamos por muitos sofrimentos, eram muitas brincadeiras de mal gosto e de contar mentiras, a gente acabava acreditando, passavam informações mentirosas para a gente e, como não tínhamos outras informações, a gente acabava acreditando naquilo, aí, depois, que a gente percebia que era mentira, dava vontade de correr e esmagar de tanto nervoso. Direito de informação a gente não tinha, e quando eles passavam para a gente era informação falsa, então, tinha que ter muita paciência, isso era tão ruim, era um desprezo com a gente, até coisas relacionadas à prostituição falavam com a gente, e a gente ali não estava escutando e não entendia nada, então, os ouvintes “zuavam” com a gente, mas a gente percebia essas coisas, porque a gente via rindo, era ruim... Desprezava a gente, na rua também eu já senti isso, de olhares que desprezam a gente. Minha mãe já me ensinava, já falava das coisas, dizendo que deficiente tem essas dificuldades. Já tentamos usar o aparelho, mas não deu certo porque eu sou uma surda profunda, surda profunda com aparelho não tem como, mas eu me levantei e eu sigo a minha vida, é difícil, eu sei que vida de surda com ouvinte é difícil...

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam Libras?

M. Os professores sabiam pouco a Libras, na verdade, era mais gestos que Libras, não tinha muita comunicação, não queriam ensinar para gente, demoravam... era uma palavrinha... um sinalzinho... fazíamos o sinal “banheiro”, eles não entendiam... e falavam vai... vai.... não sabiam o sinal de banheiro, e tinham que fazer gestos... e isso nos trazia constrangimento, a gente fazia também o “beber água” e depois, e eles faziam gestos trocando os sinais que significava outra coisa, como o de bebida alcoólica, e a gente tentava explicar: “Não professor, não é assim”. Tinha que estar o tempo todo pegando e mostrando para eles entenderem, também para tentar ter uma comunicação... a gente tentava ajudar eles ensinarem a gente, mas alguns entendiam e outros não, no nosso meio, tinha surdo que era nervoso, tinha surdo que era tímido, e tinha também uns professores que gostavam de aprender a libras e se comunicarem, ficavam felizes...

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

M. Eu vejo que a mulher tem experiências diferentes, contato também é diferente, e às vezes, as mulheres ficam mais tímidas. Mulheres têm mais contato, têm mais coragem, percebem, perguntam. Eu vejo que as mulheres ficam mais na delas. No ensino também tem esse cuidado, o cuidado com a mulher, de ensinar explicar algumas coisas, para o homem não, o homem pode ser relaxado...

I. Para você, quais as maiores dificuldades em ensinar conteúdos sobre as relações sociais de gênero na escola para estudantes surdos (as)? E qual a importância de se trabalhar com esses temas? Por que?

M. Em São Paulo, lá quando eu estudei biologia, era meio difícil né, complicado, na quinta série não tinha intérprete, então o aprendizado era só por meio de imagem e na tentativa de conseguir oralizar, as instruções do uso da camisinha, evitar a gravidez, cuidar do corpo, eu só olhava, eu só olhava e copiava o assunto, eu não entendia muita coisa porque eu não tinha intérprete, me explicavam do corpo humano da mulher, do homem. Eu tinha curiosidade, tentava perguntar, mas aí eu não perguntava direito, ficava tímida. Até que em casa minha mãe me chamou, me deu uns conselhos, me explicou, aí que fui entender mais porque minha mãe me ajudou, porque na escola não tinha intérprete, então eu ficava muito inocente, eu não entendia. Eu não entendia porque os ouvintes ficavam rindo, e eu ficava naquele contexto sem conseguir compreender direito do que os ouvintes riam, nem muito menos, daquilo que os professores falavam... E eu como mulher era difícil, porque diziam, mulher não pode isso, não pode aquilo... só falavam para mim que eu não podia...mas não me davam uma justificativa, e eu apenas ficava olhando, sem entender, e às vezes, eu ficava nervosa, então me mandavam para a direção, porque eu queria o conhecimento, mas ninguém me explicava direito, eu só via desenhos de corpo e isso me deixava nervosa, eu sabia que existia algo a mais, mas o ensino era muito básico.

I. Você acha que existe alguma diferença entre sua vida como mulher surda e a dos homens como sujeitos surdos? Por que?

M. É diferente, cada pessoa tem seu conhecimento e a sua inteligência. Mas assim, o que vejo entre homem e mulher diferente, a gente já vê no corpo né, cada um tem sua vida, seus conhecimentos e tudo. Às vezes, a mulher surda fica mais em casa, e o homem tem essa diferença, o homem tem mais liberdade, querer ir... vai... A família, às vezes, proíbe, a menina tem que ficar em casa, para guardar ela, para proteger ela... o ouvinte não, é oralizado, conversa, e a mulher surda não, tem essa barreira na comunicação, e a gente queria ter mais possibilidade para conversar e não tem. É difícil a nossa vida...

I. O que você acha da infraestrutura das escolas existentes na cidade para receber jovens surdas? Por que?

M. Tem escolas que aceitam jovens surdas e tem outras que não, é difícil, tem essa rejeição, não tem prova, não tem uma adaptação, o ouvinte sempre estar a cima, e nós surdos embaixo, então tem essa desigualdade, eu mesma tive traumas né, de escolas de

ouvintes, pois eu era a única surda, não conversava nada, ficava sozinha, eu sentia que os ouvintes eram superiores...

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

M. A escola, para mim, é muito bom... eu gosto de escola, de juntar um grupo, ter aquela troca, às vezes, é com o ouvinte que a gente tem a barreira né, a gente tem que ter calma, às vezes, o ouvinte despreza a gente, porque somos surdas e tudo, mas é necessário ter paciência. Mas ter um grupo na escola apenas de pessoas surdas, poder ter esse contato de conversar, de evoluir, é como eu disse, antes eu ficava calada, porque na escola só tinha ouvintes, ficava falando sozinha, era chato... mas aí, quando me mudei para outra escola, notei que ali eu era respeitada pelas pessoas, eu queria até voltar para lá, mas não deu, então foi difícil. Quando eu me mudei aqui para Conquista, a Libras era um pouquinho diferente, por causa da questão regional, porque alguns sinais de São Paulo eram diferentes dos sinais daqui de Conquista, as atividades daqui também eram difíceis, e eu admirava: “nossa que Libras diferente!”. Aí que Luiz Fernando me ajudava a traduzir e passava para mim... as provas e tudo... eu tomei um susto quando vi 0,7, eu falei: “perdi”. Aí ele falou: “Não, isso é só atividades.”... As notas eram diferentes, porque lá a média era 7 e aqui a média é 5. Então, quando eu tirava a nota 5, eu ficava assustada, achava que tinha perdido. E, às vezes, eu não entendia o que a intérprete dizia, eu pedia calma... calma... e ela continuava... aí eu perdi... e, às vezes, eu levantava a mão e a intérprete não parava, porque a professora também não parava, e eu ficava sempre na dúvida... então foi meio difícil essa adaptação, foi difícil para mim conseguir aprender... e eu tinha que ficar na sala de aula, era obrigado eu estar ali... mas eu fui aprendendo... até chegar no ensino médio... foi difícil para mim chegar, mas eu consegui...

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

M. Sim, gostei das perguntas muito boas. Que você consiga passar na sua faculdade, no seu mestrado... e que você seja muito feliz, desejo sorte, na sua evolução.

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 3 (*Mechanitis lysimnia*)

Arquivo: D3: Tempo de gravação:

Realizada em 31 de dezembro de 2020

Idade: 20 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

ML. Na infância, eu estudei em uma escola bilíngue, depois eu mudei para outra escola que tinha inclusão também e era maior. Porém, ficou difícil a comunicação também porque tinham muitos ouvintes e não tinha um lugar... uma escola própria só para nós. Mas aí depois eu fui estudar no colégio W. Tinha uma escola bilíngue em São Paulo... depois eu mudei aqui para a cidade de Vitória da Conquista.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

ML. No passado, eu como surda né... Eu estudei em uma escola bilíngue, eu me desenvolvi bem na Libras, e depois eu fui para uma escola que era diferente, tinha inclusão, mas tinha o português também e a comunicação para mim foi muito difícil. Aí depois eu fui aprendendo e me desenvolvendo, então a minha adolescência foi normal.

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

ML. Surda na escola é difícil, porque as provas precisam ser diferentes do ouvinte, as disciplinas têm que ser adaptadas para o surdo, claro, porque nossa língua é diferente, a gente precisa ter essa adaptação. E eu vi que na escola não tinha isso, os professores [...]. A gente aprendia, mas não tinha essa adaptação. Era diferente, mas os professores ensinavam como para os ouvintes, meio que esqueciam os surdos. Os professores focavam mais nos ouvintes. Eu me sentia muito aflita, porque eu perdia, perdia na disciplina, me esforçava, estudava para ter maior clareza dos conteúdos, os professores explicavam, mas não tinha aquela coisa com a gente para o aprendizado, então, eu me sentia agoniada, porque eu precisava me esforçar mais para eu passar.

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

ML. Sim, os ouvintes [...] a gente é diferente. Eu vejo que os ouvintes também precisam se esforçar para aprender, mas como a educação é na língua deles, então, eles não sofrem muito, eles se esforçam e aprendem e sabem os significados de cada palavra, mas se pudéssemos ter uma troca de comunicação, nos ajudaria bastante, porque os ouvintes poderiam nos ajudar. Então, as experiências e os esforços são maiores para nós, surdas, porque a gente precisa de ajuda, para fazer as coisas, precisamos nos esforçar mais. Hoje,

eu adquiri a libras e eu sei que sou surda e gosto de ser surda. É claro que eu gosto dos ouvintes, mas a minha comunidade é surda e eu me aceita como surda. Eu entendo que o consciente, o sentimento, a responsabilidade, as maldades, a educação, isso é de cada ser variado, é igual os ouvintes, eu acho que cada um é diferente. Eu me esforço e tenho esperança, fé, eu sou livre, igual os ouvintes, não deveria existir essa desigualdade.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

ML. Sim, já pensei em deixar a escola. Mas depois, no meu processo, fui entendendo o caminho, passando nas séries e me sinto feliz e eu tenho vontade de fazer um curso, um curso de engenharia.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

ML. Eu já sou casada, penso futuramente em ter filhos, mas eu preciso de recursos, é necessário pagar as contas e ter responsabilidade.

I. Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

ML. Eu não sei ainda qual escolher, como eu sou jovem ainda, eu fico ainda indecisa. Mas futuramente ser fotógrafa de casamento, organizar festas, essas coisas assim, eu fico pensando nesse tipo de trabalho e aí eu chamaria o intérprete para trabalhar junto comigo.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso, permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

ML. Eu já tive experiência, era na organização de uma empresa, apenas essa experiência. Eu acho que a mulher surda pode conseguir emprego, mas é muito difícil. Tem que ter coragem para enfrentar, bater nas portas, tem que ter coragem para ir.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

ML. No passado, quando eu era criança, eu ficava junto com o grupo de surdos, dos ouvintes eu era mais afastada. Os ouvintes me desprezavam, aí eu preferia ficar mais com o grupo de surdos. Hoje também continua do mesmo jeito, nos trabalhos, na escola, foi sempre junto com os surdos. Com os ouvintes era só “oi”, “bom dia”, mas as trocas eram apenas com o grupo surdo.

I. O que você entende sobre ser mulher na sociedade em que vivemos? Por que?

ML. É difícil, às vezes, ficam muito dependentes da família e não se esforçam, não querem ter uma vida, uma identidade. Às vezes, ficam muito dependentes dos ouvintes, acham que que o problema é ser surdo. E eu digo não, nosso problema é só a orelha, é normal família e tudo. É claro que a gente precisa da família e tudo, mas é necessário querer a libertação.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

ML. Às vezes, sim, pela falta de intérprete em sala de aula, mas quando há a presença da intérprete na sala, nós aprendemos igualmente os ouvintes.

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

ML. Sim, eu já percebi grupos de pessoas se afastarem e eu ficar sozinha, porque eu converso em Libras e as pessoas não sabem, se afastam. Às vezes, a família também, eu vou conversando e acabo ficando sozinha e eu não tenho aquela comunicação. Às vezes, ficam rindo, eu pergunto, e respondem “ah depois eu explico”, mas nunca explicam para mim o motivo daquele riso, então eu fico sozinha e já me senti sozinha estando em grupo e eu já senti muito preconceito.

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

ML. Sim, já estudei sobre o corpo humano, de falar das diferenças do corpo.

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam LIBRAS?

ML. O básico da Libras, não sabiam aquela coisa de estar explicando não, era só oi”, “bom dia”.

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

ML. Sim, já foi mostrado na escola essas diferenças de LGBT, cada pessoa diferente, a história de vida deles, essas coisas assim.

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

ML. A escola é um lugar de aprendizagem que nos faz evoluir, ter contatos, experiências, crescer, conhecer, aprender as disciplinas e várias outras coisas importantes, então a escola é um lugar para evoluir.

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

ML. Eu gostei, as perguntas foram bem claras.

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 4 (*Ortilia ithra*)

Arquivo: D3: Tempo de gravação: 23 minutos

Realizada em cinco de novembro de 2021

Idade: 27 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

O. No passado, quando eu era criança, eu estudei próximo daqui de casa, perto do mercado, uma escola infantil ...eu fui aprendendo, mas era chato porque não tinha intérprete e eu ficava... e eu ficava triste... só copiava... mas aí depois eu mudei para outra escola aqui... uma escola municipal, mas também não tinha intérprete... faltava comunicação e era triste porque eu só pintava... coisinha simples... atividades simples... aí depois eu fui para o colégio X, lá eu conseguir me desenvolver... aí depois eu mudei para a 5ª Série e fui estudar na escola V, e depois eu fui para o colégio Z.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

O. Eu estudei sempre com professor ouvinte... e era difícil por conta da comunicação, eu era só um pouquinho oralizada... estudava junto com meus amigos e tudo, copiava... depois que eu mudei de escola para o colégio X, que eu comecei a entender as coisas, justamente por conta da comunicação que era um pouco melhor que as anteriores. No colégio X, eu aprendi a Libras e fui me desenvolvendo...

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

O. O meu processo foi normal... eu não achei difícil... foi um pouco difícil nas séries iniciais, porque eu não tinha intérprete, mas a partir do momento que estudei com intérprete foi fácil...

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

O. Ser jovem surda é normal. A barreira de ser surda é a falta da comunicação... por não ter intérprete...

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

O. Eu parei no terceiro ano do ensino médio... porque eu tive a minha filha... precisei cuidar da minha filha... aí precisei desisti da escola. No futuro, pretendo ver se consigo voltar a estudar... ou faço o supletivo... Eu acho difícil conseguir fazer alguma faculdade... eu trabalho para eu conseguir estudar e conciliar e eu também tenho que voltar para terminar o terceiro ano... então faculdade eu não tenho assim... certeza ainda... eu penso mais em trabalhar agora.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

O. Meu sonho é fazer um curso de cabeleireiro, manicure ou então um curso de cozinhar, eu desejo fazer um curso para eu aprender a fazer um bolo... Treinar e tudo... Agora eu tô namorando e aí eu fico assim indecisa se a gente vai continuar ou não... Ele é ouvinte... já moramos juntos... aqui moramos com minha família, mas a gente pensa em ter a nossa própria casa, para que a gente possa viver juntos... aí eu penso em me casar... mas fica numa enrola... e eu não quero pedir... eu quero que ele peça... mas ele não quer casar... só quer viver junto... temos quatro anos que namoramos...

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

O. Eu acho que o professor tenta ensinar igual... mas acaba fazendo diferente. Tem um pouco de diferença na Libras, eu percebia...

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

O. Já muito tempo atrás, hoje mudou um pouquinho... hoje a sociedade aceita mais... no passado não, era ruim, muito difícil... e eu fui aprendendo também como viver... a melhorar e não aceitar essa discriminação... na escola mesmo quando eu estudava...

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

O. Eu não lembro muito não... dessa diferença... mulher pode trabalhar igual homem... sem problemas, sim mulher pode tudo, ela é livre, existe mulher caminhoneira, mulher pode dirigir caminhão, é igual.

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam Libras?

O. Faziam mais gestos, pouco Libras, mas os intérpretes ficavam juntos. Os professores eram mais gestos, era difícil. Os professores não tinham vontade nenhuma de aprender Libras, era apenas o básico, o "Oi" e tal...

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

O. Tem diferença o ensino para mulher e para homem, tem professor homem, mas tem mais mulheres professoras. Tem essa separação no ensino sim, para homens e para mulheres. Por exemplo, quando a intérprete é mulher essa aproximação é melhor. Do que quando o intérprete é homem, então é mais difícil... Eu percebo que os professores ouvintes ensinam diferente do que as mulheres ouvintes também.

I. Você acha que existe alguma diferença entre sua vida como mulher surda e a dos homens como sujeitos surdos? Por que?

O. Lá no meu trabalho mesmo eu tinha muita vontade de ir lá, então eu chamei uma intérprete para poder me auxiliar na comunicação... então os homens surdos trabalham lá no mercado... então eu acho que surdo homem e mulher têm iguais oportunidades...

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

O. A escola é um pouquinho ruim... (risos) no colégio B também foi ruim para mim... o aprendizado é bom e tudo... É ruim porque falta muita educação... muita bagunça... os ouvintes fazem muita bagunça e o barulho me incomoda... Nós surdos gostamos muito do silêncio...

I. O que você mais gosta na escola e o que não gosta?

O. Não gosto de nada (risos)... tem pessoas boas que a gente ver, conversa e conhece, mas tem outras pessoas que são ruins e chatas... então eu não gosto não de ter esses contatos... As escolas de ouvintes são muito grandes... eu iria gostar mais se fosse menor e com mais surdos, por exemplo, eu estudei com 4 e 5 que são surdos e eu gostei... se eu fosse a única surda da sala seria horrível... teve uma época mesmo que eu ficava faltando direto... tinha problema de saúde, mas depois que eu comecei a estudar junto com eles foi melhor...

I. Como você vê a situação das mulheres surdas no Brasil? Por que?

O. Mulher surda aqui no Brasil... difícil... Eu conheço algumas mulheres que trabalham no mercado, mas profissionais que fazem faculdade eu não conheço. A vida aqui de mulher surda é normal.

I. O que você acha da infraestrutura das escolas existentes na cidade para receber jovens surdas? Por que?

Tem lugares que discriminam, mas tem lugares que também aceitam. É difícil os problemas e, às vezes, surdos sofrem né? Tem essa variedade... os meus amigos surdos me chamam, mas eu não gosto de sair... Eu não gosto de sair... Ter este contato... eu escolho os amigos mais próximos... tenho as minhas preferências... Eu gosto de passear com minha filha... Gosto de olhar as coisas e tudo, as pessoas olham normal, quando eu converso com minha filha em Libras, por exemplo, no shopping...

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 5 (*Heliconius ethilla*)

Arquivo: D5: Tempo de gravação: 19 minutos e 31 segundos

Realizada em 26 de abril de 2021

Idade: 20 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

HE. O início da minha escolarização foi com a escola X até o primeiro ano, no segundo ano do ensino fundamental 1 até o terceiro ano do ensino médio, eu não tive intérprete de Libras. Do segundo ano do ensino fundamental até o ensino médio, eu não tive intérprete, mas tive pessoas que me ajudaram nesse processo, colegas de sala que me ajudavam, os professores passavam o conteúdo na língua portuguesa e os colegas me ajudavam com algumas adaptações.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

HE. Primeiro, quando eu iniciei os estudos, eu não tinha contato com os surdos, quando eu saí da escola e fui para o ensino fundamental 2, para o ensino médio e tive mais contato com colegas ouvintes, eu percebi que existia uma grande dificuldade.

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

HE. Então, eu percebi quando eu era surda, quando eu comecei a dominar mais a Libras do que a língua portuguesa, porque eu percebi que a língua L2 é própria da língua dos ouvintes, eu me esforçava para aprender a língua portuguesa, mas eu percebi que a Libras é uma língua diferente, que eu estava tendo mais facilidade de comunicação do que com os ouvintes.

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

HE. Eu amo ser surda, porque era muito chato quando a minha família não sabia Libras e, eu tendo contato com outros surdos e passando pelo processo de aquisição da identidade surda eu percebi que a Libras é a minha língua e que gosto muito de me comunicar com as mãos.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

HE. Nunca pensei em desistir dos meus estudos, apesar da grande dificuldade que eu passei, eu faço essa reflexão de estar sempre me esforçando, aprimorando mais o conhecimento da língua portuguesa, eu tenho um sonho de me graduar em nível superior.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que? Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

HE. Meus primeiros desejos é fazer cursos e me formar, mas penso em me casar sim. Vou falar sobre dois cursos que eu gostaria de fazer, eu quero odontologia e fisioterapia. Sim, tem pessoas que me inspiram, muitos surdos falam que tenho capacidade de ter um nível superior, eu não quero pular etapas, mas quero enfrentar a luta de mostrar que tenho capacidade de fazer um curso superior, como o de odontologia e fisioterapia, e ser um profissional como as demais outras pessoas.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso? Permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

HE. Não, nunca trabalhei. Não a gente não tem dificuldade nenhuma de ser contratado por alguma empresa.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

HE. Eu ensinava o básico da Libras para a compreensão dos ouvintes para que eles pudessem me ajudar nas atividades escolares, mas como eu sou oralizada, facilitou muito a comunicação.

I. O que você entende sobre ser mulher na sociedade em que vivemos? Por que?

HE. Eu acho que algumas pessoas têm seu jeito, algumas pessoas tem preconceito com outras pessoas. Por exemplo, eu como sou surda, que não compreendo, de forma fluente, a língua portuguesa, as pessoas não entendem que eu não sou dominante dessa língua, não sou nativa dessa língua e, não aceitam a minha forma de escrever diferente e me julgam como falta de inteligência ou porque não escrevo de forma correta.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

HE. Sim, porque... Dentro da escola existem alguns professores que eles ensinam, mas eu já percebi como eles têm grande dificuldades de adaptar os conteúdos para as pessoas surdas. Sempre a atenção maior é para os alunos ouvintes e não têm a preocupação de adaptar os conteúdos para as pessoas surdas e a comunicação entre a gente fica um pouco defasada. Algumas pessoas não têm consciência do que significa ser surda, existe essa desigualdade sim de que os surdos são minorias linguísticas, a comunicação é desacerbada, a comunicação é prejudicada, por conta da falta de informação. Então, mulheres surdas e mulheres ouvintes com certeza terão sempre uma desigualdade entre a gente.

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

HE. Já... já aconteceu, às vezes... por exemplo, quando vou nas festas, por exemplo, nas festas de São João, no grupo de mulheres que eu vou, batem papo, conversam entre si e comigo são poucas palavras e com outras meninas o diálogo é maior, então, eu não me sinto incluída nesses passeios, mas me sinto excluída. Mesmo que eu me esforce para

estar presente com elas, me reunindo com os ouvintes, por conta da minha comunicação, a atenção é sempre prejudicada.

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

HE. Olha, quando eu estudava nem tudo eu compreendia, não tinha intérprete, o professor explicava de uma forma oralizada, mas eu só pegava alguns pontos importantes, porque os colegas que me ensinavam, eu não tinha domínio do conteúdo, justamente, pela falta de adaptação, não tinha como entender tudo, então, minha evolução de aprendizagem foi defasada.

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

HE. Eu acho que é igual, é como eu já falei para você, eu não tenho entendimento de tudo. Se o ensino é realmente correto, porque para mim não era correto eu aprender de forma prejudicada, defasada, então eu não vou opinar sobre essa pergunta.

I. O que você acha da infraestrutura das escolas existentes na cidade para receber jovens surdas? Por que?

HE. Seria muito bom se tivesse intérpretes nos lugares públicos na cidade de Vitória da Conquista, mas não tem, se eu quiser um intérprete preciso pagar. Mas tem os serviços pela Cil da prefeitura, mas quando a gente não acha, a gente conta com a família da gente que é a mãe que acompanha e faz a tradução para gente, mas de forma dependente. É bom que as pessoas tenham vontade de aprender Libras, para se tornarem intérpretes.

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

HE. Às vezes, por exemplo, tem disciplinas que encontramos mais facilidade, matemática, língua portuguesa, história, são disciplinas que eu tenho interesse de estudar.

I. Como você vê a situação das mulheres surdas no Brasil? Por que?

HE. Tem algumas mulheres surdas que tem muita facilidade de se inserir no mercado de trabalho por ter nível superior. Mas quando as empresas vão selecionar os nossos currículos nós não somos, nós não somos contratadas porque as pessoas acham que não temos a capacidade de trabalhar, acham que não temos entendimento de mundo, acham que o trabalho vai ser prejudicado por conta da nossa forma de comunicação, pois eles não conseguiriam entrar em contato com a gente de forma eficaz, então são muitas barreiras que a gente enfrenta, então as empresas, elas ainda têm esse preconceito com as mulheres surdas.

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

HE. Eu queria que hoje nós tentássemos informar mais as pessoas, os empresários, também as instituições de nível superior que a gente não tem igualdade, apesar de a gente

ter capacidade, precisam entender que somos pessoas surdas, temos a nossa identidade, temos a nossa cultura e a nossa língua. E a gente precisa ter oportunidade para sermos inseridos no mercado de trabalho, até mesmo na faculdade, para a gente mostrar que temos a capacidade. A gente precisa disseminar a língua, para que as pessoas possam conhecer a língua brasileira de sinais e ter interesse em se tornar uma profissional da Libras para facilitar a comunicação com o surdo.

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 6 (*Eueides Isabella*)

Arquivo: D6: Tempo de gravação: 34 minutos e 23 segundos

Realizada em 30 de março de 2021

Idade: 17 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

EI. Eu sempre estudei sozinha, sou a única surda, com 12 anos comecei a ir para a escola. E estudava sozinha. Depois, eu fui tendo contato com outros surdos e aprendendo a ler e escrever. Estudei no colégio X, eu não conhecia os sinais. Foi o primeiro contato com a Libras e com outros surdos. Eu saí do colégio X e fui para o colégio Y, nessa escola tinha um professor e eu fui tendo contato com outros surdos.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

EI. Eu continuo sendo a única surda em sala de aula. Eu me sinto sozinha, porque eu sou a única surda na sala de aula. E os outros alunos são ouvintes. A única pessoa que tenho relação na sala é a minha irmã. Depois, tive outro colega surdo que estudamos juntos.

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

EI. A Libras facilitou para mim, para eu poder aprender mais. A professora 1 me ajudou e me ensinou bastante. E ela ajudou na Libras, para gente ter comunicação com os outros, foi assim que aprendi.

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

EI. Eu entendo que ser jovem surda é estar sozinha.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

EI. Já sim pensei em sair da escola, por me sentir sozinha, mas agora que me mudaram de sala e estou junto com a minha irmã, sim eu gostaria de estudar mais, de ter o conhecimento, a clareza de matemática, eu gosto de estudar. Faculdade ainda não penso não. Eu quero estudar mais para crescer e evoluir, saber mais a escrita e leitura que tenho dificuldade...À noite mesmo eu realizo as atividades da escola.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

EI. Continuar estudando, eu gosto de desenho, artes, tenho vontade também, gostaria de seguir essa profissão, eu gosto de violão penso no futuro em conhecer mais sobre violão e sobre artes também. Não quero me casar, quero apenas amigas. Solteira eu posso passear, viajar. Futuramente, penso em ter a minha casa, mas casar eu não quero. Não pretendo ter filhos.

I. Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

EI. Penso em fazer faculdade de artes, porque já vi alguns professores falando, mostrando. E eu vejo que tem diferença da arte e do desenho. E eu penso mais no desenho. Não para ensinar como professor, mas para ser artista, desenhista.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso? Permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

EI. Nunca trabalhei, só dentro de casa mesmo, aqui, limpeza, arrumar a casa, mas trabalhar fora não. Nunca procurei trabalho. Eu acho que para a mulher surda não é difícil ser contratada. Conheço mulheres surdas que trabalham.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

EI. Tenho pouco contato na escola com pessoas ouvintes, não conheço muitos, converso mais com minha irmã na escola.

I. O que você entende sobre ser mulher na sociedade em que vivemos? Por que?

EI. Eu acho que a mulher surda, ela tem um pouco de dificuldade em relação..., às vezes, pode se sentir sozinha. Tem mulheres surdas que trabalham na farmácia. É bom que a mulher surda tenha relacionamento com ouvintes. Eu acho que a mulher surda se sente um pouco triste, quando não tem contato como outras pessoas, eu tenho amigas que sentem dificuldades. Existe a barreira de comunicação.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

EI. Há uma barreira que é a falta de comunicação, na escola, para brincar, falta isso por causa da Libras. Não sinto que tenha um preconceito na escola com as pessoas surdas, mas falta a Libras, a comunicação.

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

EI. Eu não acho que tem essa diferença não.

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam Libras?

EI. Sempre teve intérprete quando eu estudei, fazendo as traduções, as explicações. Antes, tinha apenas intérpretes mulheres, mas agora tem intérprete homem também.

I. Para você, quais as maiores dificuldades em ensinar conteúdos sobre as relações sociais de gênero na escola para estudantes surdos (as)? E qual a importância de se trabalhar com esses temas? Por que?

EI. Sim, tem uma dificuldade em ensinar esse tipo de conteúdo, tanto para homens, quanto para mulheres ou outro gênero na escola, porque não pode usar alguns termos e aí acaba tendo um pouco de dificuldade para explicar. Não é porque tem preconceito da escola,

mas os professores sentem essa dificuldade sim. Tem uma dificuldade de adaptar esses conteúdos para ensinar os surdos.

I. O que você acha da infraestrutura das escolas existentes na cidade para receber jovens surdas? Por que?

EI. É pouco organizado, não tem acessibilidade nos lugares. Não tem acessibilidade nas escolas, igrejas e etc...

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

EI. A escola é um pouco ruim, são cheias, não dá para ver as atividades no quadro direito, os alunos ficam passando para lá e para cá. E aí tem a separação dos grupos de trabalhos e tudo... Para nós, surdos, a escola também é um lugar de passear, é onde a gente encontra os outros surdos. E também é o lugar de estudar, depois, quando sai da sala de aula, a gente se encontra, conversa. Eu não gosto do tempo de espera entre uma aula e outra, das aulas de português, o barulho do alarme... é pouco o tempo de intervalo, precisamos lancha rápido para depois voltar. Eu gosto de ir à escola porque converso com os outros surdos. Eu gosto das explicações, quando o professor coloca o slide, quando tem alguma atividade adaptada, e quando o intérprete explica fica mais claro o aprendizado. O lugar eu acho normal.

I. Como você vê a situação das mulheres surdas no Brasil? Por que?

EI. Não conheço muitas mulheres surdas, não conheço sobre isso. De Fisioterapeuta eu nunca vi, não conheço a vida das mulheres surda aqui no Brasil. Eu acho que tem mulheres surdas que têm uma vida boa, e tem outras que não têm, não tenho muito conhecimento sobre isso.

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

EI. Já falei do meu futuro que, talvez eu possa fazer um curso de arte futuramente. Eu pretendo fazer as disciplinas logo para poder terminar o ensino médio. Matemática eu tenho um pouco de dificuldade, a minha irmã me ajuda. E sobre o futuro, só penso nos meus estudos, faculdade ainda não sei se gostaria de fazer.

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 7 (*Episcada hymenaea*)

Arquivo: D7: Tempo de gravação: 29 minutos e 3 segundos

Realizada em 06 de abril de 2021

Idade: 21 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

EPH. Ai, estou com vergonha... do primeiro até o quinto ano, estudei sem intérprete, aí na quinta série que foi ter, foi normal, eu conheci 3 e ele me ensinou.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

EPH. A professora explicava, eu usava aparelho, e aí eu fui aprendendo, isso porque antes eu só oralizava, fazia leitura labial. Então, como eu estava falando até a quinta série, não tinha intérprete, então eu estudei e usava aparelho. Aí, na quinta série, que conheci a Libras, então, na quinta série até o segundo ano que eu estudo a Libras, então do primeiro ao quinto não tinha intérprete. Eu não sentia dificuldades porque a professora sempre me ajudava.

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

EPH. É difícil essa pergunta... foi normal... Tive dificuldades... mas para explicar assim eu não sei como...

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

EPH. Acho que é uma pessoa normal como o ouvinte... eu não vejo essa diferença não, surdo e ouvinte.

I. Você acha que surdo e ouvinte é igual na sociedade?

EPH. Mais ou menos... o ouvinte tem mais experiência, o surdo tem pouca experiência.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

EPH. Já pensei em desistir, agora no segundo ano não, mas quando eu não tinha intérprete era meio difícil, porque eu não tinha intérprete, às vezes ele não me ajudava, era meio complicado o aprendizado. Sim, tenho vontade de estudar mais, às vezes eu me arrependo de ter desistido, eu desisti mesmo por conta da questão do intérprete, eu achava e tinha muita dificuldade.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

EPH. Não tenho vontade de casar e nem ter filhos, eu tenho sonho e vontade de estudar faculdade, terminar o terceiro ano e fazer uma faculdade, gostaria de fazer engenharia Civil, no instituto W, é difícil, eu sei, mas eu quero conseguir.

I. Consegue sim, e tem outros cursos também, na universidade A.

EPH. É meio difícil e as vezes eu sinto um pouco de preguiça (risos).

I. Mas, você acha que a vida da mulher casada é ruim?

EPH. Não sei, mas eu acho que a vida da mulher solteira é mais livre e a vida da mulher casada é muito presa e, eu prefiro ter mais liberdade, é melhor.

EPH. Você é casada?

I. Não sou casada, sou noiva, você acha bom eu me casar?

EPH. Não sei, se você gosta dele (risos). Eu namorava, mas em 2019 acabou, eu não gostava não, tive traumas, ele era ouvinte.

I. Você prefere namorar com ouvinte ou com surdo?

EPH. Com os ouvintes, porque os surdos tem muitos problemas, namorar com surdos é problema e acho melhor ouvinte.

I. Você conhece alguém que te inspira no curso que você gostaria de fazer?

EPH. Conheço sim, tem um surdo homem que estuda engenharia elétrica lá no instituto W, Matheus que casou com Carol, ele estuda engenharia elétrica no instituto W, eu conheço.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso? Permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

EPH. Não, eu nunca trabalhei. Eu nunca procurei, não procurei trabalho, então eu não sei se mulher surda desigualdade no trabalho (risos). Acho que a mulher surda, ela encontra muitas barreiras para encontrar um trabalho, porque tem a barreira na comunicação.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

EPH. A relação com pessoas ouvintes é difícil porque usa a Libras.

I. O que você entende sobre ser mulher na sociedade em que vivemos? Por que?

EPH. Eu acho que é normal... Tem uma desigualdade... não sei como explicar... Eu discordo dessa igualdade que fala que existe mais que não tem... Por exemplo, a mulher casada tem filho e família, aí fica difícil de encontrar trabalho, poder ir trabalhar e a mulher que não tem filho, uma família para cuidar, é mais fácil para poder se desenvolver.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

EPH. Tem essa diferença de mulher... Tem os grupos não chamam a gente, a gente fica muito sozinha, muito afastada... só tenho amigas surdas na escola, só ando junto com umas amigas minhas que são surdas, nomes 6 e 7.

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

EPH. Um pouquinho... nos trabalhos de escola, dos grupos de escola, não queriam me aceitar e eu fiquei sozinha, então eu senti essa diferença, esse preconceito. Nos outros lugares, nunca senti isso, apesar de que as pessoas olham e tudo, mas eu não me importo com isso e sigo.

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

EPH. Já sim, estudei. É que a professora explicava né que as mulheres que trabalham, as mulheres que tem filhos, sim fala da desigualdade na sociedade.

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam Libras?

EPH. Algumas coisinhas, o básico, mas não a Libras como língua efetiva.

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

EPH. Eu acho que não tem essa diferença do ensino para homens e mulheres surdos/as não. Eu nunca percebi essa diferença.

I. Para você, quais as maiores dificuldades em ensinar conteúdos sobre as relações sociais de gênero na escola para estudantes surdos (as)? E qual a importância de se trabalhar com esses temas? Por que?

EPH. Sim, eu acho que as pessoas surdas entendem fácil. Eu tenho amigos gays e lésbicas e que são surdos. Eu não sei explicar.

I. Você acha que existe alguma diferença entre sua vida como mulher surda e a dos homens como sujeitos surdos? Por que?

EPH. Sim, tem essa diferença, os homens eles têm muito mais oportunidade do que a mulher. Por exemplo, homem é mais fácil conseguir um emprego em uma empresa e tudo.

I. O que você acha da infraestrutura das escolas existentes na cidade para receber jovens surdas? Por que?

EPH. Aqui em Conquista, eu converso com as pessoas normais, eu não tenho essa barreira. Porém, às vezes, preciso escrever no celular para que as pessoas leiam e me entendam. Digito as palavras ou, às vezes, tento fazer a oralização.

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

EPH. A escola, para mim, é chata (risos), é chata, mas eu sei que eu vou aprender, e que preciso aprender, mas é chata. As pessoas são chatas, o barulho, que eu não gosto, a escola é difícil também. O que eu mais gosto na escola são as monitorias, porque aí fica só o grupo de surdos dentro da sala estudando, é mais fácil. E o que eu não gosto na escola são alguns alunos, os barulhos são chatos, a gente tenta conversar e não consegue, é muito chato.

I. Como você vê a situação das mulheres surdas no Brasil? Por que?

EPH. Aqui no Brasil, as mulheres surdas são um pouco desenvolvidas, tem mulheres surdas professoras e maquiadoras, filosofas... Acho que é só isso que sei agora...

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

EPH. Sim, gostei das perguntas da entrevista. Eu estava falando que na escola eu não gosto dos barulhos porque, às vezes, é tão alto que escuto só os ruídos, e nesse processo de ir para a escola é necessário ter muita paciência... Eu não tenho mais nada pra dizer. Obrigada!

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 8 (*Methona themisto*)

Arquivo: D8: Tempo de gravação: 45 minutos

Realizada em 07 de junho de 2021

Idade: 24 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

MT. Eu, quando criança, com quatro anos de idade, eu estudava bem pouquinho, não tinha intérprete e era muito cansativo, eu me sentia desanimada, fazia as atividades, mas não sabia o que estava fazendo direito. Aí o tempo passou e eu não queria ir mais para a escola por causa dos ouvintes que ficavam falando coisas e eu queria sair da escola.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

MT. Não... para mim foi igual, tanto na adolescência quanto na juventude, porque quando eu era criança eu não tinha intérprete... eu só via e copiava... depois, na quinta série, tive intérprete, foi no colégio Z que estudei e nesse período já tinha intérprete.

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

MT. Dentro da escola, quando eu estudava com alunos a gente brincava, estudava, fazia leituras, às vezes faltava intérprete, teve um momento que teve intérprete e depois não teve mais.

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

MT. Tem umas dificuldades em ser jovem surda, porque a maioria das pessoas não sabe Libras e precisamos sempre estar escrevendo no papel, então, tem essa diferença... a dificuldade é essa...

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

MT. Sim, eu já acabei meus estudos e pretendo fazer faculdade, um curso superior, por exemplo na universidade C. Já pensei em abandonar a escola sim.... porque eu não queria... me sentia reprimida em relação aos ouvintes... eu sozinha de surda... então me sentia muito sozinha e parada sim... queria mudar da escola... ou mesmo sair da escola...

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

MT. Sim, eu sonho em construir uma família. Gostaria de me casar futuramente. Construir uma família... me sentir protegida... cuidada, então assim... agora eu namoro, o meu namorado fica preocupado se eu não souber fazer as coisas... Meu sonho é ter minha própria, construir uma família, o importante são meus sonhos que quero ter.

I. Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

MT. Eu gosto muito de maquiagem, dessa parte estética, eu aprendi um pouco, eu gosto, mas tem outra também que é a educação física.

I. Tem alguma mulher surda que te inspira nessa profissão?

MT. Tem sim, tem mulheres surdas que eu quero copiar... ser igual... que tem uma vida feliz, são realizadas, tem mulheres que eu conheço que são maquiadoras, fazem vídeos.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso? Permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

MT. Não, tenho pouca experiência, nunca trabalhei assim em lojas, é muito difícil, já entreguei vários currículos, mas é muito difícil, precisamos sempre do/da intérprete. Eu já entreguei vários currículos com a ajuda de uma intérprete, mas é sempre difícil.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

MT. Conversava pouco, não tínhamos um relacionamento com os ouvintes. Era mais com o grupo surdo, mas um ou outro que tínhamos uma comunicação, aqueles que aprendiam um pouquinho da Libras. Eu tinha alguns colegas ouvintes quando eu estudei, mas era pouca a comunicação.

I. O que você entende sobre ser mulher na sociedade em que vivemos? Por que?

MT. Eles colocam barreiras em que a mulher não pode fazer as coisas né ... eu acredito que a mulher surda pode fazer tudo que ela quiser. Mulher pode fazer suas coisas, trabalhar, cursos... fazer suas escolhas... eu acredito e sei que a mulher pode, é capaz.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

MT. No colégio Z, quando eu estudei, tinha um pouquinho de diferença, mas tinha ouvintes que se interessavam em querer saber e conhecer, mas tinha ouvintes que não queriam também. O modo de ensino dos professores também, a gente sentia um pouquinho de diferença, porque as explicações das atividades eram melhores, os professores tinham sempre dificuldades para conseguir se comunicarem com a gente.

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

MT. Sim ... já sofri muitas discriminações. Já me senti muito triste, ouvintes me rejeitavam. Riam de mim... falavam que eu era falsa... sorriam... zombavam... eu me sentia muito triste... era difícil e o surdo precisa ter muita paciência...

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

MT. Sim, lembro que já estudei esses temas na escola, geografia, história explicava... filosofia, sociologia... os professores explicavam, falavam sobre relação de trabalho, que,

às vezes, a mulher não podia antigamente... antigamente as mulheres não podiam trabalhar e que isso foi mudando com o tempo...

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam Libras?

MT. Tinha alguns professores que sabiam um pouquinho... o básico... não ensinavam em Libras, mas alguns sabiam dizer um “oi!”; “boa tarde!”... sabiam bem pouco...

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

MT. Sim, na escola já ensinou várias coisas sobre este tema. Masculino, feminino, várias palestras, sociologia como ele já explicou, no meu colégio falavam muito sobre esses temas. Falavam das dificuldades... das coisas que aconteciam com as mulheres que eram ruins.

I. Quais adaptações poderiam ser feitas para o ensino das relações de gênero em Libras na escola? Por que?

MT. Sim, tem escolas que aceitam pessoas surdas, a que eu estudei é um exemplo. A escola que eu estudei era muito boa, grande, adaptada... gostei muito, fiquei muito feliz de estudar lá... a dificuldade era porque era longe da minha casa... mas era uma escola boa... Tem escolas municipais e escolas estaduais...

I. Você acha que existe alguma diferença entre sua vida como mulher surda e a dos homens como sujeitos surdos? Por que?

MT. Bom... assim... tem uma diferença... os homens não gostam muito que as mulheres fiquem juntas, conversando... e também, às vezes, fica um grupo de homens e um grupo de mulheres conversando separado ao invés de estar todos juntos. Aí separa, a gente está dentro de um grupo surdo, mas entre mulheres e homens.

I. As mulheres surdas tem as mesmas oportunidade que os homens surdos?

MT. É diferente, porque oportunidade para homens é no trabalho, é na sociedade, para mulheres ouvintes já tem essa diferença, para as surdas é ainda maior. Às vezes, tem um preconceitozinho... “Ah você é mulher e surda...” mas tem um pouquinho de diferença sim... Mulher surda encontra trabalho... É difícil para mulher surda encontrar trabalho... para o homem é mais fácil... O salário das mulheres surdas, por exemplo, é um salário ruim... menor do que as dos homens... aqui você conhece mulheres surdas que trabalham, elas me explicaram como são os trabalhos e as dificuldades... salário é pouco... Trabalham muito... tem dificuldades até para guardar dinheiro...

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

MT. Ah... eu gosto da escola, agora mesmo eu penso em fazer uma faculdade... porque eu já estou com saudades né... faz tempo que eu saí da escola... e a eu penso também em ir para a universidade A... A escola é um lugar para estudar... para o aprendizado... eu gosto...

I. O que você mais gosta na escola?

MT. Eu gostava muito de conversar com os amigos, eu ficava feliz de entrar na sala e encontrar os colegas... no ensino médio mesmo eu consegui fazer bastante amigos... Tanto ouvintes, como surdos, então eu gostava, eu ia para a escola para fazer uma social... e eu gostava de estudar também (risos).

I. O que você não gostava na escola?

MT. Eu sempre gostei de estudar... mas as provas eram difíceis... mas eu mesmo assim gostava porque tinha as intérpretes que traduziam as aulas, mas as dificuldades eram muitas... as provas... às vezes, os professores liberavam e deixavam a gente fazer as provas na multi... mas o que eu não gostava era das provas... era difícil porque não tinha adaptação...

I. Como você vê a situação das mulheres surdas no Brasil? Por que?

MT. Eu vejo como pessoas boas... mas as mulheres surdas não são aceitas socialmente... muito difícil essa aceitação...

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

MT. Gostei da conversa, pretendo futuro casar, agora que namoro e tudo... tenho o sonho de ter a minha própria casa... trabalhar para ter tudo isso no futuro... é isso os meus sonhos e projetos...

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 9 (*Adelpha lycorias*)

Arquivo: D9: Tempo de gravação: 36 minutos e 46 segundos

Realizada em 13 de junho de 2021

Idade: 21 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

AL. Eu comecei a estudar com cinco anos, como eu era surda né... Antes eu estava em uma escola que não tinha inclusão, aí depois eu mudei para uma escola que tinha inclusão, aí eu estudei né... A escola que eu estudava era o colégio X, depois eu mudei para o colégio Z e estudei até o primeiro ano do ensino médio. Aí, depois, eu fiz uma prova no instituto W, passei e comecei a estudar lá, aí eu fiz o terceiro e o quarto ano já no instituto W. Agora eu estou do quarto ano, estou lutando para passar. Eu só comecei a aprender a Libras com 9 anos de idade, aí fui apreendendo com 12 anos até hoje.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

AL. Quando eu era criança, eu fazia muito gestos, muitas mímicas e era mais pinturas e desenhos. E era mais artes, e quando eu fui ficando adolescente e, depois em outra escola, eu percebi que tinha a Libras. Para mim, era muito diferente porque os ouvintes conseguiam se comunicar bem, mas a minha língua era outra, era a Libras, então era difícil. Mas aí eu fui lutando para aprender a minha língua que é a Libras e também o português.

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

AL. Não tinha adaptação para nós, surdas. Não tinha aquela preocupação com a gente para ensinar, então eramos meio que desprezadas [...]. Então nós não tínhamos aquela clareza e nem adaptação. Tinha a Libras, a gente copiava, mas não tinha a cultura bilíngue. Era meio difícil para mim, porque não tinha adaptação, eu me sentia um pouco triste, eu perdia, tinha notas baixas. Então, assim, não tinha adaptação, os trabalhos, os professores aceitavam, sabendo que eram cópias. Então a gente não tinha aquele aprendizado, de saber o verdadeiro conceito das coisas, apenas nos passavam de série e eu me sentia frustrada.

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

AL. Na libras, eu tive muitas dificuldades, a professora P que me ajudou, porque eu sofria muito. A minha família era oralizada. Antes eu só fazia gestos, depois eu aprendi a Libras.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

AL. Na escola, não tinha professores que falassem a minha língua e eu não sabia aprender, era difícil, porque eu precisava ficar mudando de escola. Mas quando eu fui para o colégio X, eu me desenvolvi. Eu não queria estudar quando eu era criança, não tinha inclusão, não tinha intérpretes, eu ficava perdida, mas aí, quando eu fui para o colégio X, aprendi. Eu gosto de estudar, faculdade eu estou pensando ainda, como eu estou estudando o terceiro e o quarto anos do ensino médio, mas futuramente eu quero me esforçar para me formar, porque eu gosto.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

AL. Eu estou calma em relação a me casar, eu sou nova ainda, ainda tenho tempo. Futuramente, penso em ter filhos (risos).

I. Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

AL. Estou ainda na dúvida em que profissão escolher ainda. É meio difícil porque precisa ter sorte. É difícil procurar uma profissão que se encaixe com o surdo. Aqui em Vitória da Conquista é muito ruim de encontrar profissão, em outras cidades é melhor.

I. Você já teve experiências profissionais? Está trabalhando? Tem dificuldades no ingresso, permanência/ subir hierarquias no mercado de trabalho? Quais? Por que? Você acha que o fato de ser mulher e surda traz dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho?

AL. Eu nunca trabalhei, só estudei.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

AL. No colégio W, eu tive contato com um ouvinte e ele me ajudava, me ensinava algumas coisas até chegar a Covid-19, a gente era próximo. Ele é meu amigo, o nome dele é I, aí ele sabe um pouquinho de Libras, foi sorte minha encontrar ele. Já no colégio Z, os ouvintes não queriam a Libras, alguns falavam “oi”, mas era pouco, era bom o relacionamento com os ouvintes, mas era meio difícil, porque eles não sabiam Libras.

I. O que você entende sobre ser mulher na sociedade em que vivemos? Por que?

AL. No passado, as surdas ficavam muito presas dentro de cada e não pode porque temos uma cultura, somos visuais. A mulher pode estudar, pode fazer um curso, mas as famílias, antigamente, não queriam, achavam que não tinha inteligência e a própria comunidade

surda ficava dependente da família. Então, as mulheres surdas podem sim, podem ser livres, têm consciência e inteligência, ela pode sim fazer as coisas, só tentar.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

AL. É difícil explicar [...]. Assim, nas atividades, às vezes, tem ajuda e tal, mas às vezes eu preciso responder alguma pergunta e não tenho ajuda da professora, então eu percebo que os ouvintes tem alguns privilégios.

I. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? E por ser surda? Por que acha que isso acontece?

AL. Sim, na minha família, às vezes, juntam e ficam conversando e eu não entendo. Mas eu me sinto triste um pouco, porque eu não tenho a comunicação com eles, os ouvintes ficam rindo e eu não sei sobre o assunto daquela risada. E me exclui, não fala comigo do que estavam rindo, conversando, então eu já me sento excluída. Já sofri muito na rua, porque os ouvintes não sabem a comunicação, aí foi necessário escrever no papel, é ruim demais, porque eu tenho que escrever e eu gostaria de conversar na minha língua. É difícil, aí, é necessário ter paciência, a gente sofre sim.

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

AL. A professora já falou das diferenças do corpo. Só que eu não conseguir aprender e na sociedade foi tendo palestras e eu fui entendendo.

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam LIBRAS?

AL. Apenas falavam “oi “, às vezes, tentavam fazer mímicas, o professor de matemática e o de química, às vezes, tentavam, mostrando as imagens, era assim.

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

AL. No colégio W, o professor já explicou essas diferenças, que tem várias pessoas que escolhem identidades de gênero diferentes, mas é difícil esse tema.

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

AL. Eu gosto muito de estudar, de várias disciplinas. Ler, eu tenho um pouquinho de preguiça (risos), mas eu tenho me esforçado, é importante aprender. Estou ficando um pouquinho velha (risos), mas eu gosto muito de ler e de estudar.

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

AL. Eu gostei da experiência de responder às perguntas.

ENTREVISTA COM A PROTAGONISTA 10 (*Anartia Amatheia*)

Arquivo: D10: Tempo de gravação: 52 minutos e 55 segundos

Realizada em 31 de maio 2021

Idade: 21 anos

I. Você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância?

A.A. Eu, no passado, era muito difícil, quando eu era criança... e procurando uma escola achei o colégio X, e antes de entrar nessa escola, eu não sabia nada, só sabia gestos e ficava com vergonha e depois eu fui me desenvolvendo, tendo contato com os outros surdos, aprendendo os sinais. Mas antes eu não sabia nada, só copiava A... B... C... e depois eu fui aprendendo mais, evoluindo. Eu fui soltando as amarras para conquistar minha liberdade, eu fui explorando... explorando... eu tinha muita curiosidade para aprender e fui me desenvolvendo. Na mesa, mesmo para comer eu não sabia os sinais. Então, foram me mostrando, eu fui aprendendo a Libras e também o português. Antes, eu estudava em uma escola particular, aí eu era a única surda, era difícil para mim, eu ficava com vergonha, as pessoas falavam só tchau e tal. A professora falava poucas coisas, apenas “oi!”. Então era só copiando, aí foram me ensinando, eu aprendia somente desenho. Mas quando eu mudei para outra escola consegui me desenvolver melhor, eu aprendi e fui crescendo, evoluindo, porque antes era apenas copiar e fazer desenhos. Mas aí eu fui aprendendo o português com os sinais. Quando eu era criança, eu aprendia muito vendo, mas aí eu precisei me adaptar, mas aí quando eu tive contato com os surdos e conseguir me comunicar... nossa!... Foi maravilhoso! Antes eu não sabia nada, era difícil para mim, vivia escondida e com vergonha, aí agora foi melhor.

I. Relate como ocorreu seu processo de escolarização, nos primeiros anos, sendo menina e nos últimos anos, sendo uma jovem mulher?

A.A. Nos primeiros anos, o ensino foi bem simples. No decorrer da minha evolução com a minha língua ativa, foi quando também eu pude ter crescimento em relação aos conteúdos da escola. Precisei estudar juntamente com o intérprete, a escola começou a ficar mais inclusiva. Na 7ª série, foi difícil para mim, os conteúdos eram muito difíceis... nossa!... e eu estudava sozinha. Então, eu era a única surda, tinha atividade, eu não entendia, a professora tentava me ajudar, e ela tirou as minhas dúvidas de alguns conteúdos, e graças a Deus, eu conseguir passar. Mas, matemática foi muito difícil para mim... nossa!... eu não tinha muita ajuda nessa parte, mas eu passei... eu comecei a aprender, nunca perdi não, graças a Deus. Eu sou muito de aprender de forma visual, quando chegou no 1º ano, eu fui estudar no instituto W, porque eu mudei, estudava antes no colégio E, mas depois fui estudar no instituto W... nossa!... Foi muito difícil também, no primeiro ano, a educação nessa escola foi um processo diferente...

I. Relate como ocorreu seu percurso no sentido de ser surda.

A.A. Mulher aqui na sociedade já é difícil né.... Tem as barreiras, tem as coisas que não podem, cobranças... Não tem aquela liberdade pessoal, não é livre, então as mulheres precisam estar estudando a sociedade, a cultura é diferente, as mulheres ouvintes e as mulheres surdas precisam ter união, falta mais comunicação, essa comunicação é importante, precisa também estudar, evoluir para conseguir. E esse contato precisa ser desde criança.

I. Na sua concepção, o que é ser jovem surda? Por que?

AA. Ser surda tem aquele sentimento né... a gente é muito visual, ser jovem, a gente quer ser feliz, ter uma vida agradável, ter encontros, estudos, aprender é bom para evoluir, é diferente o nosso querer comparado quando somos crianças, é diferente, tem evolução de querer estudar. Porque, antigamente, eu mesma não tinha intérprete né... era difícil para mim, era uma barreira na comunicação, mas aí depois foi surgindo o intérprete, a gente foi vendo mais intérprete e a língua foi vista, porque as pessoas olham e falam: “que bom, legal, tendo o contato com intérprete conversando, isso é bom, a educação está melhorando, tendo esse contato”, mas no passado não foi sempre assim, as pessoas, para estudarem, não tinham intérpretes. Atualmente, nós, jovens, estamos tendo intérprete, estamos aprendendo, está tendo cursos e isso não era visto antigamente.

I. Se ainda estuda, já pensou em desistir? Por que? Gostaria de estudar mais? Por que?

AA. Já sim, pensei. No passado, eu pensava em desistir do colégio X, porque era muito difícil... aquela dificuldade, eu não conseguia aprender. Mas aí eu fui evoluindo e consegui aprender. Antes, quando eu era criança eu só queria brincar, porque era criança e tudo... e aí quando foi chamando para eu estudar, e eu tinha que estudar, mas eu gostava de brincar, de desenhar, de fazer essas coisas...Na escola particular, eu podia fazer isso, porque o único ensino que tinha era o português, não tinha adaptação de ensino para mim, então, eu podia ficar só brincando, mas depois eu fui percebendo que eu precisava evoluir. Depois que mudei para o colégio X, é que fui tendo contato com os surdos e, a partir daí, eu fui querendo mais me desenvolver. Antes, para mim, era difícil pois eu era a única surda, mas depois ficou normal porque eu encontrei um grupo de surdos. Sim, eu gostaria de continuar estudando, agora eu sou uma pessoa que gosta mesmo de estudar, eu quero ser inteligente, eu quero explorar, eu quero pesquisar, tudo. Engenharia, informática, eu quero muito, eu sou muito visual, então eu consigo aprender vendo.

I. Quais são seus planos para o futuro? Pensa em se casar? Fazer cursos? Por que?

AA. Futuro... eu quero ser uma pesquisadora, eu quero fazer uma faculdade, engenharia ambiental, que quero ter essa experiência, eu quero ser essa profissional, aprofundar nos estudos, na faculdade, eu quero muito... Eu sei que eu preciso ter paciência, eu como surda não quero ser diferente dos ouvintes, eu quero estudar, se o ouvinte pode, o surdo também pode fazer faculdade, é igual.

I. Gostaria de se formar em alguma profissão? Se sim, qual seria essa profissão? Há alguma situação ou pessoa que te inspira nesta profissão? Por que?

AA. Nunca trabalhei. Mas depois da faculdade, eu me formando, aí sim eu penso em trabalhar, mas só depois. Loja, eu não sei, eu vou ver. Gostaria de um trabalho na área de engenharia ambiental. Quando eu terminar a minha faculdade, aí eu quero trabalhar como engenheira, usar aqueles chapeuzinhos. A mulher surda precisa se esforçar mais, porque é difícil. Tem a barreira da comunicação, então, assim, é uma luta a mais, porque os lugares desprezam as pessoas surdas, não tem intérpretes nos lugares, então, a pessoa fica ali, vai trabalhar e não consegue, fica pedindo, implorando por informação e os ouvintes conversando e, ali ficam sem entender nada. Então, as pessoas surdas estão sempre tendo que escrever, digitar no celular para que os ouvintes entendam. Porque, nesses ambientes, só tem a comunicação oral, tem essa dificuldade, para o ouvinte é fácil, mas para o surdo é difícil, tem que ter o intérprete para chamar, para ir na entrevista, porque para a gente tudo é intérprete, então tem essa maior dificuldade. Hoje tem a lei para ter intérprete e tudo, mas para você ir trabalhar, para você ir para a escola, as pessoas surdas precisam se comunicar, o intérprete não pode estar junto o tempo todo, então tem essa barreira na comunicação, é difícil.

I. Conte como se deu/ dá sua relação com pessoas ouvintes na escola.

AA. A sociedade é composta por pessoas e são na maioria ouvintes, e antigamente, eram poucas as pessoas surdas. Teve uma luta para a construção da nossa língua e agora temos uma lei estabelecida, mas antes a gente não se comunicava, então era uma imposição da oralização. Durante esse processo, o surdo sofreu muito, depois que foi tendo a lei, para gente ter o intérprete, a nossa língua, antes a gente ficava escondida, não podia se comunicar, não podia se comunicar com ninguém, usar as mãos, nossa comunicação era toda escondida, e éramos obrigados a nos esforçar para fazer a oralização. A Libras não podia ser explorada, era proibida, então, depois da Lei que isso acabou, mas antes a gente sofreu. Teve um processo de evolução, a gente conseguiu agora ter a liberdade de usar a nossa língua, na sociedade, antes, as pessoas desprezavam as pessoas surdas e valorizavam outras coisas e a gente era desprezado e precisou de esforço muito grande. E a mulher surda teve que se esforçar muito. Entre o homem surdo e a mulher surda existe essa desigualdade, e a mulher precisou se esforçar para ser igual ao homem, porque, antes, era só o homem que lutava pelas leis e depois que as mulheres foram junto com os homens surdos para conseguirem também evoluir. Hoje, a gente ver que a gente levantou a bandeira, antes, a gente precisava do português, porque precisávamos escrever para que as pessoas ouvintes entendessem, mas não sabíamos português e ficávamos com vergonha... ficávamos constrangidos. Hoje, podemos conversar livres, ter essa liberdade de oralizar, mas entender que a Libras é a nossa língua.

I. Você acha que existe desigualdade no ambiente escolar, por você ser mulher e surda? Por que?

AA. Tem... na escola tem essa diferença, tem essa desigualdade, das pessoas surdas e das pessoas ouvintes, porque não tem inclusão, falta respeito com as pessoas surdas, nunca é tratado igual, tem essa diferença e, é necessário ser tratado igual, surdo, ouvinte, tem a sua própria língua, precisa do respeito. Tem a Lei, então, não é possível que continuamos a ser desprezadas, surdas e ouvintes são iguais, têm seus direitos. Não podemos ser

desprezadas, porque nos esforçamos demais, então os ouvintes precisam ter essa consciência de que nós já sofremos e que não precisamos mais dessa desigualdade. Na verdade, precisamos lutar juntos, esforçar juntas para conseguir, tanto as ouvintes quanto as surdas, as duas, ter essa comunicação, precisamos quebrar isso...

I. Durante a sua escolarização, lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens? Como era?

AA. Sim, já estudei na escola sobre educação de homem, de criança e mulher, quando eu era criança. E aí, eu fui estudando, quando era adolescente e jovem e percebia que esses conteúdos foram mudando. Eram conselhos, explicação de violência contra a mulher, contra homem. E sempre mostrava que precisávamos ter cuidado com certas coisas, precisávamos evitar. A mulher é colocada para estudar, para ficar calma, para o homem não tem essa preocupação, os conselhos deles são diferentes, então, para mulher é ensinado que precisa estudar e se esforçar para crescer e ter um futuro bom, para o homem não, para o homem é tudo livre, os conselhos são: “se você quer vai lá, procura uma prostituta” e para a mulher não, a educação é diferente para se guardar, para o homem não, ele pode procurar uma mulher, apenas falam dos cuidados que precisa ter, mas se ele quiser sair para arrumar mulher até oferecem para ele.... Quando eu era criança, eu ficava muito nervosa, porque eu percebia que essa educação diferente acontecia desde muito cedo, os meninos eram ensinados a procurar mulher desde pequenos, mas eu não queria saber disso, eu queria estudar.

I. Em seu processo de escolarização havia professores que sabiam Libras?

AA. No passado, quando eu estudei, não tinha. Apenas quando eu mudei para a escola colégio X, que tinha professores que sabiam pouco a Libras, mas poucos, um ou outro, que sabia o básico da Libras. No instituto W, tem professor que sabe um pouco de Libras, eu até tomei um susto quando eu fui para lá, o professor conversou comigo, e nossa! Eu fiquei besta! E me explicou algumas coisas... me ensinou e eu fiquei... Nossa!... Fiquei surpresa com a diferença, claro que não era a Libras toda, completa. Não sabiam, de forma correta, mas já havia uma comunicação. Tinha a disciplina de matemática financeira, o professor chegava para mim e falava comigo... Ah, eu fiquei muito surpresa... e eu pensei: Nossa! O professor sabe e gosta! Ai, me Deus! Mais que vontade de aprender! Me esforcei em matemática, me evolui em matemática, foi muito bom eu gostei dessa experiência. No instituto W sim, havia professores que sabiam Libras, mas em outros lugares em que eu estudei não tinha. No colégio X, tinha poucos professores que sabiam e eu consegui aprender algumas coisas. Nas outras escolas, os professores sabiam apenas o “oi” sinalizado da Libras e mais nada. E, nessas escolas em que os professores não sabiam a Libras, os surdos eram largados.

I. Explique o que você acha sobre o ensino das relações sociais de gênero na escola? Por que?

AA. Educação para homens surdos e mulheres surdas é diferente para evoluir, os sonhos, os desejos são diferentes entre eles, o homem tem mais liberdade para escolher seu destino, mas como a mulher surda teve poucas experiências durante sua vida, ela não sabe

escolher coisas para seu futuro. Desde criança os homens surdos eles são incentivados a querer cursos grandes, como medicina, e a mulher surda reservada dentro de casa, ela tem medo de escolher o mesmo curso dos homens, há sempre essa separação da educação entre a mulher surda e o homem surdo.

I. Para você, quais as maiores dificuldades em ensinar conteúdos sobre as relações sociais de gênero na escola para estudantes surdos (as)? E qual a importância de se trabalhar com esses temas? Por que?

AA. Sim, é difícil... de ensinar educação de gênero para as pessoas surdas, tem que ensinar mostrando figuras, desenhos, falando de olhos, do corpo, e vai ensinando desde criança, mostrando. Mas nessa parte de biologia, então, aí é difícil para ensinar, nessa parte de biologia, biólogo, então as palavras, os sinais, então precisa mostrar o corpo, precisa mostrar desenhos. Então tem essa dificuldade de ajudar o surdo nessa questão, que precisa expor né, mostrar o corpo, mostrar as partes, ensinar isso de várias formas, para o surdo é mais difícil, para o surdo é mais difícil, para o ouvinte não, o ouvinte consegue porque é só explicar falando. Porque o professor tem dúvida de como ensinar, de como falar com as pessoas surdas, tem que mostrar, deixar claro, adaptar os materiais e biologia e ciência para ensinar as pessoas surdas é complicado, precisa adaptar, ter esse jeitinho, biologia quando eu vi a professora ensinando as coisas eu achei complicado, mas graças a Deus, eu passei em biologia, mas tem as palavras né que é diferente e é muito difícil.

I. Quais adaptações poderiam ser feitas para o ensino das relações de gênero em Libras na escola? Por que?

AA. Aqui em Conquista eu tenho muitos amigos surdos homens e quando nos encontramos eu percebo essa diferença sim, tem a diferença na Libras, na própria língua. Tem lugares que não aceitam mulheres surdas, evitam. Mas as oportunidades que eu vejo é igual, depende do lugar, isso acontece também com mulheres ouvintes. Depende também da área, às vezes, também é a mulher que não aceita. Falta, às vezes, respeito no trabalho com a mulher, às vezes, a mulher ela precisa ter coragem de ir e de querer trabalhar. Oportunidade tem tanto para homens surdos quanto para a mulher surda, basta a mulher surda querer trabalhar, buscar trabalho.

I. O que a escola representa para você? O que mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta? Por que?

AA. A escola para é muito boa... eu gosto de escola, de juntar um grupo, ter aquela troca, às vezes, com ouvinte que a gente tem a barreira né, a gente tem que ter calma, às vezes, o ouvinte despreza a gente, porque somos surdas e tudo, mas é necessário ter paciência. Mas ter um grupo na escola apenas de pessoas surdas, poder ter esse contato de conversar, de evoluir, é como eu disse antes eu ficava calada, porque na escola só tinha ouvintes, ficava falando sozinha, era chato, mas aí quando me mudei para outra escola, notei que ali eu era respeitada pelas pessoas, eu queria até voltar para lá, mas não deu, então foi difícil. Quando eu mudei aqui para Conquista, a Libras era um pouquinho diferente, por causa da questão regional, porque alguns sinais de São Paulo eram diferentes dos sinais daqui de Conquista, as atividades daqui também eram difíceis, e eu admirava “nossa que

Libras diferente”. Ai que 8 me ajudava a traduzir e passava pra mim.... as provas e tudo... eu tomei um susto quando vi 0,7, eu falei perdi, aí ele falou não isso é só atividades... As notas eram diferentes, porque lá a média era 7 e aqui a média é 5. Então quando eu tirava a nota 5 eu ficava assustada, achava que tinha perdido. E as vezes eu não entendia o que a interprete dizia, eu pedia calma... calma... e ela continuava aí eu perdi... e as vezes eu levantava a mão e a interprete não parava, porque a professora também não parava, e eu ficava sempre na dúvida... então foi meio difícil essa adaptação, foi difícil pra mim conseguir aprender... e eu tinha que ficar na sala de aula, era obrigado eu estar ali... mas eu fui aprendendo.... até chegar no ensino médio... foi difícil pra mim chegar, mas eu conseguir...

I. Você gostaria de acrescentar mais algum relato com relação a esse tema? Gostaria de expor alguma vivência que representa a sua condição de mulher surda, em nossa sociedade?

AA. Eu gostei das perguntas, das coisas de estudo, gostei bastante, foi muito bom e a gente precisa mesmo evoluir, aprender, lutar pelos direitos iguais, evoluir, para ter esperança de um futuro melhor.