

Universidade de Brasília/UnB

Faculdade de Educação/FE

Curso de graduação em Pedagogia

MONOGRAFIA

**VOZES SILENCIADAS:
HOMOSSEXUALIDADE, SEXO E RELAÇÕES
AFETIVAS INTERPESSOAIS EM SUJEITOS
SURDOS**

FABRÍCIO SANTOS DIAS DE ABREU

Brasília, Distrito Federal, 19 de dezembro de 2011

FABRÍCIO SANTOS DIAS DE ABREU

**VOZES SILENCIADAS:
HOMOSSEXUALIDADE, SEXO E RELAÇÕES
AFETIVAS INTERPESSOAIS EM SUJEITOS
SURDOS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia, à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Professor Dr. José Zuchiwschi.

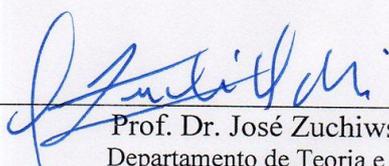
Área: Educação, multiculturalismo e ecologia humana.

Brasília, Distrito Federal, 19 de dezembro de 2011

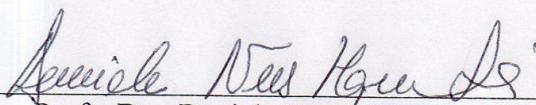
ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vozes silenciadas: homossexualidade, sexo e relações afetivas interpessoais em sujeitos surdos**, 2011, 157 f. Monografia (Trabalho Final de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Final de Curso apresentado por Fabrício Santos Dias de Abreu e aprovada pela comissão examinadora com menção SS em 19 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora



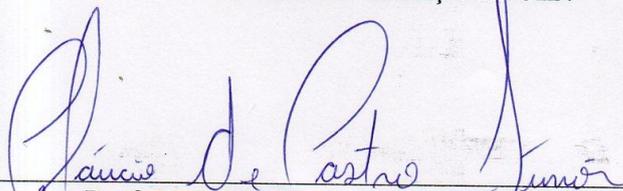
Prof. Dr. José Zuchiwschi (Orientador)
Departamento de Teoria e Fundamentos /TEF.
Faculdade de Educação/FE/UnB.



Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva (Examinadora)
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/PG-PDS.
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/PED.
Instituto de Psicologia/IP/UnB.



Prof. Dr. José Luiz Villar Mella (Examinador)
Departamento de Teoria e Fundamentos /TEF.
Faculdade de Educação/FE/UnB.



Prof. Me. Gláucio de Castro Junior (Examinador)
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas/LIP.
Instituto de Letras/IL/UnB.

Para minha avó, **Beatriz Ferreira dos Santos** (in memoriam),
por se fazer presente mesmo na ausência e para **Daniele Nunes
Henrique Silva**, por ter ressignificado minha trajetória
acadêmica.

Agradecimentos

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.”
Antoine de Saint-Exupéry

Primeiramente a Deus por ter sido meu porto seguro e pelas inúmeras bênçãos derramadas ao longo da minha vida. Tudo é do Pai! “Se o Senhor não edificar a casa, em vão trabalham os que a edificam; se o senhor não guardar a cidade, em vão vigia a sentinela” (Sl 127:1).

Aos meus pais pelo cuidado, apoio e paciência e por terem me criado dentro de princípios, aos quais me orgulho a cada dia. Ao meu irmão Thiago, pelo companheirismo. Gratidão eterna! Amo vocês!

A minha tia Maria, pelo carinho maternal que sempre dispensou a mim e por ter acreditado e investido na minha formação. Muito obrigado!

A Professora Daniele Nunes, que me fez dar os meus primeiros passos (e segurou a minha mão) na vida acadêmica. Palavras seriam poucas para descrever a estima pela pessoa que me moldou e que mais fortemente contribuiu para minha formação, mas fica a tentativa de agradecimento por tudo (oportunidades, parcerias, confiança e etc.) e por ter feito dos espaços de orientação um local seguro e de constante troca. Orgulho em dizer que fui seu orientando por tantos anos! Obrigado, Dani.

Aos meus queridos amigos que deixaram o fardo mais leve e por entenderem que as ausências foram necessárias ao longo desse caminhar, em especial, Alexandre Cavalcante, Pedro Henrique Queiroz e Lorrane Ramos.

A Tais Duarte, quem primeiro me situou na UnB, meu agradecimento pelos momentos compartilhados de alegrias e frustrações, tanto acadêmicas quanto pessoais.

Aos amigos que fiz ao longo da minha caminhada acadêmica por contribuírem para a minha construção, pelas inúmeras desconstruções, por todos os almoços, as conversas na pracinha, os trabalhos em grupo, de modo particular destaque: Ana Letícia Bandeira, Jennifer Carvalho, Fernando Souza, Karla Patrícia, Priscilla Amorin e Ingrid Prah.

As amigas Laís Pinheiro e Beatriz Pinho, companheiras inseparáveis no meu processo formativo, meu agradecimento pela companhia, parceria, estudos e escuta ao longo desses quatro anos.

Aos amigos Geovanni Guilherme (Gui) e Daniel pela ajuda com as traduções.

A Edeilce Buzar e Francisco Buzar, pelas contribuições ao longo do processo de construção deste trabalho. Em especial a Edeilce, que foi a primeira pessoa a me falar diretamente sobre surdez e por ter sido meu elo de ligação, também linguístico, com os sujeitos que contribuíram com a construção dos dados.

Aos meus sujeitos de pesquisa, a quem não posso me referir nominalmente, que vencendo seus medos, contribuíram de forma significativa para o refutamento dos aspectos iniciais levantados no início do processo de pesquisa. Pela forma gentil com que me trataram e por confiarem em mim para expor aspectos tão íntimos e dolorosos de suas vidas, minha admiração e agradecimento.

Ao Observatório da Juventude da UnB, por ter sido um espaço tão bom de aprendizagens e convivências.

Ao Núcleo do Projeto Rondon por ter me proporcionado a oportunidade de crescer enquanto pessoa por meio das operações que participei nos Municípios de Mossâmedes- GO e Pirenópolis-GO.

Ao Grupo de Pesquisa e Atendimento Surdez e Sofrimento Psíquico, grupo que devoto um carinho todo especial por tê-lo visto nascer e crescer e também as colegas (Rosa, Camila, Carine, Mychelly, Laís, Tereza, Ana, Ingrid, Dânnia) que me fizeram crescer a cada reunião.

Aos Professores: Armando Veloso, Eduardo Ravagni, Ester Mendes, Maria Helena Carneiro, Maria de Fátima Guerra, Cristina Massot, Ileno Izidio, Carla Castro, Amaralina Miranda, Fatima Lucilla Vidal, Saulo Machado, sem dúvida alguma meus grandes mestres e exemplos.

Aos Professores Renato Hilário dos Reis, Carmenisia Jacobina Aires e Carlos Alberto Lopes de Souza, por terem me influenciado de forma tão positiva em suas aulas e também pelo carinho que sempre me trataram.

Ao meu orientador, Professor José Zuchiwschi, por ter aceitado me orientar e por ter contribuído com outras visões e possibilidades.

À banca examinadora, em especial aos professores Gláucio e José Villar, por tão gentilmente terem aceitado contribuir com este trabalho.

À Marina Costa pela parceria e risos nos últimos semestres.

Ao Cnpq e a Finatec pelo financiamento desta pesquisa.

Muito obrigado, este trabalho tem um pedaço de cada um de vocês!

“Precisamente, as crianças deficientes nos colocam perante nossas próprias deficiências, a deficiência de não saber, de não conhecer os caminhos e as estratégias pedagógicas concretas para fazer com que cada uma delas, efetivamente, aprenda.” (MARTÍNEZ, 2006, p. 382)

Apresentação

O presente trabalho está dividido em três partes. A primeira consta do memorial, que pretende localizar o leitor a partir de uma fala mais pessoal do pesquisador através do relato de sua trajetória acadêmica na Universidade de Brasília e localizá-lo acerca das preferências teóricas e metodológicas assumidas na escrita da segunda parte que se destina ao estudo monográfico.

O estudo monográfico está dividido em quatro partes, sendo elas:

- 1) Construção do referencial teórico e conceitual composto por três capítulos que discutem aspectos da surdez, das manifestações sexuais e da sexualidade em sujeitos com desenvolvimento atípico.
- 2) Metodologia onde são explicados os métodos e instrumentos utilizados na construção dos dados deste trabalho.
- 3) Análise e discussão dos dados à luz da teoria construída no referencial teórico.
- 4) Apontamentos gerais sobre o estudo feito.

A última parte consta das perspectivas profissionais almejadas pelo pesquisador ao fim do processo de graduação.

Resumo

Os estudos acerca das vivências da sexualidade em pessoas surdas são escassos e muitas das vezes não problematizam assuntos voltados para as orientações afetivo-sexuais destoantes do padrão hegemônico. Tentando preencher a carência de estudos nessa área, o presente trabalho se propõe a discutir a homossexualidade em sujeitos surdos, focalizando suas vivências interpessoais. Esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico e conceitual os estudos na área de surdez, gênero, homossexualidade e sexualidade e deficiência. Os dados encontrados revelam que a condição homossexual entre os surdos ainda é pouco compreendida, pois há dúvidas, preconceitos e mitos acerca da experiência sexual. Desse modo, torna-se relevante ampliar os estudos sobre sexualidade e surdez e sua interface com as políticas públicas de assistência e formação. Além disso, é urgente o esforço conceitual e analítico para se compreender a particular condição existencial desses sujeitos.

Palavras-chave: surdez, homossexualidade, deficiência e sexualidade.

Résumé

Les études sur les expériences de la sexualité chez les personnes sourdes sont rares et souvent ne problématisent pas les questions liées aux directives affectives et sexuelles qui sont différentes du standard hégémonique. En essayant de combler la manque d'études dans ce domaine, le présent travail propose de discuter l'homosexualité chez les sujets sourds, en se concentrant sur leurs expériences interpersonnelles. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche qualitative, avec les études théoriques et conceptuels dans le domaine de la surdité, le genre, l'homosexualité et la sexualité et l'handicap. Des données révèlent que la condition homosexuelle chez les sourdes est encore mal comprise, car il y a des doutes, des préjugés et des mythes à propos de l'expérience sexuelle. Ainsi, il devient important de développer les études sur la sexualité et la surdité et son interface avec les politiques publiques d'aide et de formation. Par ailleurs, il est urgent l'effort conceptuel et analytique pour comprendre la condition particulière existentielle de ces sujets.

Mots Clefs: surdité, homosexualité, handicap et sexualité.

Abstract

The studies about the experiences of sexuality in deaf people are scarce and often not problematize issues facing the affective-sexual guidelines different of the hegemonic standard. Trying to fill the lack of studies in this area, the present work proposes to discuss homosexuality in deaf subjects, focusing on their interpersonal experiences. This research is part of a qualitative approach, with the theoretical and conceptual studies in the area of deafness, gender, sexuality and homosexuality and disability. Data reveal that the homosexual condition among the deaf is still poorly understood, as there are doubts, prejudices and myths about the sexual experience. Thus, it becomes important to expand the studies on sexuality and deafness and its interface with the public policies of assistance and training. Moreover, it is urgent the conceptual and analytical effort to understand the existential particular condition of these subjects.

Keywords: Keywords: deafness, homosexuality, disability and sexuality.

Lista de siglas e abreviaturas

AIDS- Acquired Immunodeficiency Syndrome/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida;

AJA- Associação do Jovem Aprendiz;

ASL- American Sign Language;

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

Coda- Children Of Deaf Adults;

Dra- Doutora;

Dr- Doutor;

DSTs- Doenças Sexualmente Transmissíveis;

EJA- Educação de Jovens e Adultos;

Endipe- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino;

EUA- Estados Unidos da América;

FE- Faculdade de Educação;

Feneis- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos;

Finatec- Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos;

Formarte- Arte, imaginação e formação de professores;

Profa- Professora;

Prof- Professor;

GO- Goiás;

HIV- Human Immunodeficiency Virus/ Vírus da Imunodeficiência Humana;

HSH- Homens que fazem sexo com homens;

HUB- Hospital Universitário de Brasília;

INES- Instituto Nacional de Educação dos Surdos;

IST- Infecções Sexualmente Transmissíveis;

L1- Primeira língua;

L2- Segunda língua;

LGBT- Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros;

Libras- Língua Brasileira de Sinais;

MEC- Ministério da Educação;

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

UAB- Universidade Aberta do Brasil;

UnB- Universidade de Brasília;

UVE- Universitários vão à escola.

Lista de quadros e imagens

Quadros

Quadro 01: Dados sociodemográficos dos participantes.....	95
Quadro 02: Informações sobre as entrevistas realizadas.....	95

Imagens

Imagem 01: Capa do material didático “Sinalizando a prevenção DST/Aids”- Feneis (2008).....	143
Imagem 02: Transmissão do HIV. Material didático “Sinalizando a prevenção DST/Aids”- Feneis (2008).....	144
Imagem 03: Projeto Fantasias Caleidoscópias.....	145
Imagem 04: Ensaio Perfect/Imperfec.....	146
Imagem 05: Ensaio fotográfico sensual de Evgen Bavcar.....	147
Imagem 06: Cena do filme Do Luto a Luta (2005).....	148
Imagem 07: Capa do material didático “El amor está en el aire:sexo seguro para gays-lesbianas sord@s.....	157

Sumário

MEMORIAL.....	18
INTRODUÇÃO.....	28
CAPÍTULO 1: ASPECTOS GERAIS DA SURDEZ	31
1.1- A surdez: entre concepções e práticas.....	32
1.2- A história dos surdos pelo viés educacional.....	37
1.3- Surdez: um olhar pela perspectiva histórico-cultural.....	42
CAPÍTULO 2: DINÂMICAS DAS MANIFESTAÇÕES SEXUAIS.....	46
2.1- Identidades sexuais e de gênero: uma análise na contemporaneidade.....	47
2.2- O nascimento de uma categoria: a homossexualidade enquanto espécie.....	55
2.3- Homofobia: a exclusão dos estranhos.....	59
CAPÍTULO 3: SEXUALIDADE E DESENVOLVIMENTO ATÍPICO.....	62
3.1- Breve estado da arte das pesquisas na área de sexualidade e deficiência.....	63
3.2- Sexualidade e Deficiência.....	66
3.3- Sexualidade e deficiência: a heterossexualidade como norma.....	77
3.4- Sexualidade e Surdez.....	81
3.5- Sexualidades, surdez e família.....	86
CAPÍTULO 4: PERCURSO METODOLÓGICO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	89
4.1- A abordagem qualitativa.....	90
4.2- A entrevista enquanto instrumento metodológico.....	91
4.3- Informantes.....	94
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	96
5.1- Categoria de análise 01: Primeiras experiências de ordem sexual.....	97
5.2- Categoria de análise 02: Estratégias de enfrentamento ao duplo preconceito.....	102
CAPÍTULO 6: APONTAMENTOS GERAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	121
APÊNDICES.....	123
Apêndice 01- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	123
Apêndice 02- Roteiro/ Guia de entrevista.....	125
ANEXOS.....	126

Anexo 01: Lei n. 10.436/2002.....	126
Anexo 02: Decreto 5626/2005.....	128
Anexo 03: Capa do material didático “Sinalizando a prevenção DST/Aids”- Feneis (2008).....	143
Anexo 04: Transmissão do HIV. Material didático “Sinalizando a prevenção DST/Aids”- Feneis (2008).....	144
Anexo 05: Projeto Fantasias Caleidoscópias.....	145
Anexo 06: Ensaio Perfect/Imperfec.....	146
Anexo 07: Ensaio fotográfico sensual de Evgen Bavcar.....	147
Anexo 08: Cena do filme Do Luto a Luta (2005).....	148
Anexo 09: Código de ética de interpretação em Libras.....	149
Anexo 10: Garoto Portal G: Tomaz Beche mostra sua sensualidade e ousadia.....	151
Anexo 11: Licença para ouvir: surdos gays e lésbicas começam a ser organizar para buscar seus direitos.....	156
Anexo 12: Capa do material didático “El amor está en el aire:sexo seguro para gays-lesbianas sord@s.....	157

Parte I

MEMORIAL

Memorial

“Seria apenas mais uma história, se não tivesse tocado a alma.”
Caio Fernando Abreu

Palavras Iniciais...

Porque será que é tão difícil transpor ideias para um papel? Parece um ser tão inofensivo, mas quantas vezes tua brancura nos causa um sentimento de nada, de ausência, de estar faltando algo, de solidão mesmo. Ideias até que tenho, desde algum tempo venho pensando na escrita desse memorial, no que colocar, no que escrever, que linha seguir, mas quando vejo o papel branco, sem nada, me bate um medo de não saber estruturar minhas ideias, de não conseguir ser fidedigno nas minhas palavras e assim me embolar todo com meus sentimentos e ideias. Passei dias pensando como seriam minhas palavras iniciais. O memorial foi uma das últimas coisas escritas para essa monografia, mas ao ver a brancura do papel ainda me vejo perguntando: mas por onde começo? Pelo início seria uma ótima resposta. Mas onde é o início? Então por isso decidi começar pela minha não afinidade com o papel em branco. Assumo que gosto de escrever, mas como já disse, essa brancura me traz uma sensação de nada, falta algo, falta um pontapé inicial.

E esse trabalho ainda se torna mais árduo porque terei que falar de mim, olhar para dentro de minhas experiências e vivências durante minha vida pessoal e acadêmica. Olhar para dentro de si próprio é difícil, requer análise, auto-crítica e porque não também congratulações daquilo que fizemos de bom ao longo de nossa vida. Por isso decidi que faria esse memorial falando não só da minha história acadêmica, mas sim de tudo que me aconteceu de importante durante esses anos, pois tudo está interligado. Decidi fazer assim porque vejo que não há como separar os acontecimentos e apenas restringi-los às memórias escolares, tudo aconteceu de forma linear e conjunta, foi um processo construtivo que se desenvolveu ao longo desses anos, nos meus erros e acertos, nas minhas felicidades e insucessos, enfim, em tudo de relevante que aconteceu.

Começando...

Parece-me mais lógico começar essa narrativa falando de quem sou e de onde vim. Sinto-me como se estivesse escrevendo um diário, mas é interessante essa sensação de olhar para mim e falar sobre o que sou hoje e como me constitui ao longo desses anos. O que tentarei expor para o papel faz parte do que ouvi, do que senti e do que vivi no que tange principalmente as memórias escolares, e de tudo que diz respeito a ela ao longo desses breves 22 anos.

Hoje tenho 22 anos, recém completos, me chamo Fabrício e sou formando em Pedagogia. Venho de uma família bem tradicional e sou o segundo e último filho (caçula) de uma família católica, na qual os valores cristãos estiveram sempre presentes. Antes de mim, meus pais tiveram meu irmão, quatro anos mais velho, que se chama Thiago, que inclusive escolheu meu nome.

Tenho boas lembranças da minha infância e das relações que tive ao longo dela. Sempre fui uma criança muito quieta, o que as pessoas achavam lindo. Fugia completamente do estereótipo do menino arteiro que aprontava todas, que subia nas árvores e que gostava de aventura, meu jeito era diferente. Meus pais sempre foram muito presentes na minha infância e continuam sendo até hoje. Recordo-me carinhosamente de como ele se divertia em ter dois filhos homens. Ele fazia questão de estar presente nas nossas brincadeiras e brincar conosco. Ensinava a gente a andar de bicicleta, fazia pipa e em muitos momentos nos divertíamos os três juntos.

Entro na escola com seis anos de idade. Tenho boas recordações dessa escola. Fiquei nela por oito anos e até hoje sinto falta de lá e dos momentos legais que vivi. Lembro-me de forma muito particular da minha primeira sala de aula que tinha uma vista para um campo enorme de futebol. Durante minha vida escolar sempre me destaquei pelas minhas notas e isso me deu um lugar de prestígio dentro da escola e nas relações que eu tive nesse contexto.

Ainda me referindo a minha vida escolar, nas séries iniciais mais precisamente, eu sempre ocupei o posto de queridinho da professora. Era aquele que cuidava da sala, levava o material, copiava dever no quadro. Era uma atividade que me agradava e não me recordo, nessa primeira fase do ensino fundamental, de ter feito grandes amigos. Recordo-me que mantinha diálogo com a sala inteira, mas não consigo me recordar de amigos importantes.

A UnB....

Entrei na UnB com 18 anos recém completos, em 2008, filho da escola pública e. por consequência, das suas mazelas. Fui recebido na universidade com gritos de ordem – *“Eu ocupei a Reitoria, educação não é mercadoria”*. Vivenciei um momento histórico nessa instituição, fortemente marcado pelas assembléias estudantis, nas quais participei, e pela fragilidade do sistema organizacional. Tive a oportunidade de me envolver nessas e em outras discussões ao longo desses quatro anos, sempre que considerava as reivindicações justas e dignas de luta, como por exemplo, pelo voto paritário para reitor e nas eleições de diretoria da Faculdade de Educação, a qual apoiei ativamente a candidatura da Profa. Carmenisia.

Ao entrar na UnB, tinha certeza que muito de mim mudaria e mudou! Mas confesso que meu início foi frustrante, tanto que pensei em mudar de curso logo no primeiro semestre. Quando vi minha grade fiquei animado, as disciplinas pareciam legais, “Antropologia e Educação” era a que me chamava mais a atenção, sendo a melhor e mais produtiva do primeiro semestre. Sempre esperava mais (mais provas, mais estudos, mais textos, mais e mais). Queria me dar por inteiro, mas as disciplinas só me exigiam o mínimo e eu queria mais.

No segundo semestre, com maior liberdade vetada aos calouros, tive a oportunidade de ir atrás do meu “mais”. Cursei disciplinas além do fluxo, comecei a fazer monitoria de Antropologia e Educação e ingressei em um projeto de extensão chamado UVE (Universitários vão à escola). Comecei um trabalho com crianças do Itapuã em uma espécie de reforço articulado com algumas aulas de temas mais abrangentes. Durante esse semestre, tive um primeiro contato com a educação especial, na disciplina: O educando com necessidades educacionais especiais. Adorava os assuntos tratados e o jeito que a aula era ministrada pelo Prof. Eduardo Ravagni, causando em mim uma predileção pela área. Nesse período, também destaco a disciplina Projeto 02, ministrada pelo Prof. Renato Hilário. Em suas aulas tudo era diferente e especial, a começar pelo mesmo. A roda (tão fortemente usada nas aulas na FE) tinha um contexto diferenciado na “aula do abraço”, um contexto realmente de aprendizagem colaborativa onde todos contribuíam com suas colocações. O afeto era algo fortemente encorajado e o abraço (individual e coletivo) era fator indispensável ao fim de cada aula.

Antes do início do terceiro semestre, vejo pelos corredores da FE um cartaz convidando alunos para integrar um grupo de pesquisa e extensão coordenado pela Profa. Daniele Nunes, do Instituto de Psicologia. Após fazer contato, passo a integrar o

projeto Formarte (Arte, imaginação e formação de professores) estabelecendo, assim, uma parceria acadêmica que permanece até hoje. O projeto tinha como principal objetivo ampliar a discussão sobre aspectos conceituais relacionados ao problema da imaginação e da arte no desenvolvimento humano, tendo como princípio teórico norteador às contribuições da perspectiva histórico-cultural. A ação objetiva se desenvolvia em reuniões pedagógicas de professores de uma escola do DF, onde, por meio de dinâmicas coletivas, direcionávamos uma reflexão sobre as atividades criadoras nas práticas escolares, em especial aquelas que emergiam na vivência do educador. Posteriormente, publicamos dois artigos sobre nossas reflexões: *Arte e imaginação na formação de educadores: discutindo autorias no ofício pedagógico* (SILVA e ABREU, 2010) e *O “tear dos impeditivos”: quais as (im)possibilidades da expressão criativa na escola?* (ABREU E SILVA, 2010a). Tais trabalhos foram apresentados por mim no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, na UFMG, e no VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação ocorrido na PUC Minas, respectivamente.

No terceiro semestre, exerço mais uma vez a liberdade de buscar “mais”, cursando oito disciplinas, entre as quais duas faziam parte do Instituto de Psicologia, e continuo na monitoria de Antropologia e Educação, porém agora com muito mais liberdade de construção e autonomia de ideias, trabalhando em parceria com Profa. Blanca Lazarte. Durante esse período, começo minha primeira iniciação científica, sob a orientação da Profa. Daniele, desenvolvendo pesquisa intitulada: *Imaginação e autoria: o que falam e pensam os professores sobre as (suas) atividades criadoras na escola*. Nesse estudo, buscávamos analisar aspectos da atividade criadora vinculada à vivência docente no cotidiano escolar. Após a finalização de uma etapa da pesquisa, discutimos os dados no artigo *Professor e autoria: focalizando a dimensão criadora no fazer pedagógico* (ABREU e SILVA, 2010b), apresentado por mim no VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação ocorrido na PUC Minas.

Nesse período tive a oportunidade de participar da fundação do grupo surdez e sofrimento psíquico, vinculado ao Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos do Instituto de Psicologia, coordenado pela Profa. Daniele e pelo Prof. Ileno. Participo da escrita do projeto e, posteriormente, começo a realizar os atendimentos psicoeducativos com surdos. O objetivo geral do nosso projeto é oferecer uma atenção profissional com uma equipe multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, linguístas e áreas afins) para acompanhamento psicológico e educacional dos surdos em sofrimento psíquico, entendidos como sujeitos bi-culturais e não deficientes, visando melhorar a qualidade de

suas vidas. Inserido nesse contexto, começo minha segunda iniciação científica, orientado pela Profa. Daniele com plano de trabalho intitulado: *Surdez e homossexualidade: aspectos da formação identitárias de sujeitos surdos no enfrentamento de duplo preconceito*. Como primeiras reflexões dessa pesquisa, apresentamos comunicação oral no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento (ABREU e SILVA, 2011b).

No decorrer dos outros semestres, continuo nas atividades de monitoria (em História da Educação, Psicologia da Infância e Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares), cursando disciplinas além do exigidos pelo curso, focalizando cada vez mais minhas escolhas na área de educação especial, também traduzidos nas minhas práticas docentes. Minha experiência nos projetos 4 ¹ (fases 1 e 2), se concretizaram nas temáticas de meu interesse (educação especial). Dessa forma, tive a oportunidade de ministrar atividades em contextos hospitalares por meio do projeto de atendimento pedagógico no HUB (Hospital Universitário de Brasília), e em uma escola especial do DF, onde assumi co-regência em uma turma de oficinas pedagógicas, na qual atendi as mais variadas formas de deficiências e/ou síndromes.

Dentro das atividades de extensão, tive a oportunidade de participar de dois programas de forma efetiva:

- a) Observatório da Juventude da Universidade de Brasília: onde integrei o projeto Novos Olhares e trabalhei com jovens do Município de Águas Lindas de Goiás, orientando a composição de um trabalho final, organizado pelos jovens, que escreveram sobre o desafio de viver naquela comunidade, com apontamentos para melhorias. Posteriormente, tal trabalho foi apresentado às autoridades municipais;
- b) Núcleo do Projeto Rondon: neste projeto permaneci por um ano e meio, exercendo o papel de monitor (de sala de aula e de operações). Pude acompanhar duas operações: Operação Casa Velha, na qual fiquei 10 dias no Município de Mossâmedes-GO e Operação UAB (em parceria com a Universidade Aberta do Brasil), na qual fiquei na equipe de coordenação da operação, permanecendo oito dias no Município de Pirenópolis-GO. Recordo-me com muita saudade da população desses municípios, que na simplicidade me acolheram tão bem durante a minha estadia com eles, me

¹ No curso de pedagogia da UnB os projetos 4 correspondem a prática docente de estágio.

mostrando que a Universidade é o mundo e que os espaços de aprendizagens acadêmicas ultrapassam os muros da sala de aula.

Nos meus últimos semestres de curso, como não precisava mais cumprir créditos e nem matérias obrigatórias, resolvi cursar matérias voltadas para o meu interesse acadêmico como uma forma de “lazer” e de curtir os últimos tempos na graduação. Dessa forma, cursei Comunicação e Gênero, Gênero e Educação e, a convite da Profa. Daniele, a disciplina Psicologia do Desenvolvimento em Condições Especiais, por ela ministrada no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Também comecei minha terceira iniciação científica, em parceria com a Profa. Daniele, sob título: *Homossexualidade e Surdez: a inclusão pelo direito a expressão da sexualidade*.

Como essa pesquisa começou...

Concordo com Souza (1998) quando diz que o sujeito se constitui com o outro pela linguagem e esse outro é marcado pelo eco de vozes de muitos outros. O intuito dessa apresentação é tentar pontuar quais foram essas vozes que são traduzidas e internalizadas por mim ao longo desse trabalho monográfico.

Considero profícua tal localização para situar o leitor estabelecendo qual é o meu local de fala e como fui influenciado por essas vozes para a construção do texto. Vozes que não necessariamente foram verbalizadas, em muitos casos sim, mas também contei com vozes escritas e vozes sinalizadas. Vozes essas que me influenciaram de maneira positiva e que me constituíram enquanto pesquisador hoje.

O embrião desse tema que assumo hoje enquanto objeto empírico de pesquisa surgiu (inconscientemente) no meu segundo semestre do curso de Pedagogia, no ano de 2008, quando cursei a disciplina “O educando com necessidades educacionais especiais”, ministrada pelo Prof. Eduardo Ravagni. Com a liberdade dada pelo professor, assumi como tema na disciplina para trabalho final a sexualidade das pessoas com deficiência, na qual analisei criticamente o livro “*Diferente, mas não desigual*” (GHERPELLI, 1995).

Penso hoje, não consigo me recordar precisamente, que a escolha do tema possa ter se dado pelo fato da sexualidade ter sido um tema sempre problematizado nessa disciplina pelo professor, que trazia casos e nos contava de suas experiências enquanto terapeuta em escolas especiais. O tema da sexualidade é um dos temas de interesse do

professor da disciplina, tanto que seu doutorado foi sobre a temática (RAVAGNI, 2009). A voz do Eduardo, creio eu, foi a primeira voz que ecoou em mim para abordar esse tema, sempre me apoiando e me dando total liberdade para indagações.

Porém, durante a minha formação, fui me envolvendo em muitas outras atividades acadêmicas, por vezes distintas entre si. Em 2010, ao participar do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) tive a oportunidade de me aproximar da temática de gênero e a teoria *queer*², até então novas para mim. Voltei de Belo Horizonte muito animado com essa temática e tive a oportunidade de compartilhar isso com a minha orientadora, Profa. Daniele.

Em junho 2010, quando definíamos qual seria meu objeto de pesquisa para a Iniciação Científica do próximo ano, na mesa onde estava eu, Profa. Daniele e Profa. Edeilce, disse que queria estudar algo relacionado à surdez. Em um ímpeto, Daniele vira-se e diz: Como você gostou tanto dos estudos de gênero, porque não une isso com a surdez? A partir daí então começamos....

A minha inserção em uma linha de pesquisa na qual a homossexualidade é estudada, me fez buscar e indagar ainda mais sobre o assunto. Por vezes me vejo perdido dentro dos meus próprios paradigmas e confesso que em diversas ocasiões, a pesquisa que desenvolvo mexe comigo enquanto sujeito e não somente como pesquisador. Mas amparado por uma ótima amiga/orientadora, Profa. Daniele, consigo me localizar dentro desse redemoinho de ideias/contra-ideias/reelaboração e, por vezes, desconstrução de ideias. Muitas vezes, o espaço de orientação se transformava em uma escuta amiga das minhas próprias vivências, medos, anseios enquanto pesquisador/sujeito. Percebo, de certa forma, que essa atividade de pesquisa me possibilitou um olhar de (re)construção para tudo que acreditava até então.

² Poderia ser traduzido como esquisito, estranho, excêntrico, anormal, como também por uma série de xingamentos dirigidos aqueles e aquelas que transgridem convenções de sexualidade e de gênero – expressões de linguagem comum que conotando: desonra, degeneração, pecado, perversão; delimitam o lugar social estigmatizado da homossexualidade e, por extensão, de tudo que venha a representar alguma forma de desvio e ameaça à ordem social estabelecida (MISKOLCI e SIMÕES, 2007, p. 9).

Parte II

ESTUDO MONOGRÁFICO

“I love my own deafness. I love the fact that it makes me far more different as a person had I stayed hearing. I love the fact that I am immediately much more at home with a deaf total stranger than with a hearing total stranger because that experience of growing different bonds us immediately in ways that most hearing people cannot comprehend. I love the fact that it’s given me the power of heartfelt appreciation of a language that’s continued to defy oppression for generations. When I am told to speak even when it’s far too difficult for a person to understand me in the middle of a noisy bar, I learn to find new ways of expressing myself through my hands.

I honestly don’t see any difference between being deaf and being gay; they are one and the same to me. I hope that you too won’t see any difference between being disabled and being gay, because I really don’t see it. I’d like to quote something Sam Edwards said. He was a deaf dancer who died in 1989, and this sums up what I’ve said today: “Deafness and gayness are not my problems; they are those of people who do not accept themselves, and therefore do not accept others.” I think it’s very true for the disabled.”³

Raymond Luczak

³ “Eu amo minha surdez. Eu amo o fato de ela me fazer muito mais diferente como pessoa do que se eu continuasse ouvindo. Eu amo o fato de eu estar imediatamente muito mais confortável com um surdo totalmente desconhecido do que com um ouvinte totalmente desconhecido porque a experiência de ser criado diferente nos vincula imediatamente de forma que a maioria dos ouvintes não consegue compreender. Eu adoro o fato de que isso me deu o poder de sincera apreciação de uma linguagem que continuou a desafiar a opressão por gerações. Quando me dizem para falar mesmo quando é muito difícil pra uma pessoa me entender no meio de um bar barulhento, eu aprendo a encontrar novas formas de me expressar através das minhas mãos.

Eu sinceramente não vejo nenhuma diferença entre ser surdo e ser gay, pois eles são a mesma coisa para mim. Espero que você também não veja nenhuma diferença entre ser deficiente e ser gay, porque eu realmente não vejo. Eu gostaria de citar algo que Sam Edwards disse. Ele era um dançarino surdo que morreu em 1989, e isso resume o que eu disse hoje: "Surdez e homossexualidade não são os meus problemas, eles são para aquelas pessoas que não aceitam a si mesmas, e, portanto não aceitam os outros." Eu acho que é muito verdadeiro para os deficientes." (Tradução livre)

Introdução

Aqueles considerados *deficientes* fogem aos padrões normais de desenvolvimento e são concebidos culturalmente como sujeitos incapazes de viverem amplamente em sociedade. Aliada às limitações sociais impostas a essas pessoas, a expressão da sexualidade é uma temática pouco problematizada; um lugar de negação da dimensão erótica. Neste trabalho, defendemos uma não naturalidade nas práticas de sexualidade e das identidades sexuais, pois a entendemos como construídas através das relações sociais e políticas de um tempo histórico, sendo caracterizadas como processos históricos que não estão sob a égide da lógica da naturalidade, mas sim da moral e da política (PRADO E MACHADO, 2008), pelas quais entendemos sexualidade como um instrumento relacional, compreendida dentro de uma natureza fluida e fabricada.

Em geral, prevalece a ideia de que as *peessoas deficientes* são assexuadas, consideradas infantis e inocentes (incompletas pelo *defeito*). O pensamento mais tradicional dirige-se para o argumento de que a sexualidade do sujeito com peculiaridades no desenvolvimento inexistente, apesar da bibliografia científica recente apontar no sentido de contestar a relação entre deficiências e assexualidade (ou de problemática sexual) como sinônimos (BECHE, 2005; BISOL, 2008; MAIA, 2006 e MOUKARZEL, 2003).

Apesar desses apontamentos, o que prevalece nos discursos cotidianos, baseado no sendo comum, a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência, é que ela se manifesta de forma atípica e infeliz (MAIA, 2006). Quando se fala em homossexualidade relacionada às deficiências, o assunto é envolto em uma penumbra, com raros estudos investigativos. O que se percebe são indícios de discussões teóricas ainda incipientes (MAIA, 2009a, MAIA, 2009b; MAIA e RIBEIRO, 2010; MAIA, 2010.)

A escassez dos trabalhos acadêmicos parece refletir a dificuldade de abordagem do assunto. Assim, não se imagina uma pessoa com deficiência vivenciando experiências homossexuais. Essa cartografia subjetiva (forma(to)s de identidades sexuais) apresenta, no seu fundo de análise, o problema do duplo-preconceito: ser deficiente e ser homossexual. O que prevalece no discurso hegemônico é a noção de que a sexualidade ora inexistente, ora é deformada, assim como a pessoa que a expressa. É, portanto, uma dimensão que se manifesta de forma atípica (quase patológica).

Segundo Ferrari e Marques (2010), existem estratégias de desqualificação a todos aqueles considerados desviantes dos padrões estabelecidos pela sociedade hegemônica. De acordo com Foucault (1999), existem *desqualificações* que se constituem de maneira dupla; síntese da junção de vários fatores de desqualificação em um mesmo sujeito como por exemplo: **ser surdo** (“deficiente”) e **homossexual**.

São escassos os espaços inclusivos para surdos (com uso da Libras) para sanar dúvidas acerca da sexualidade e suas diversas formas de manifestações. Segundo Anderson e Kitchen (2000), a maior dificuldade encontrada na vida de uma pessoa com deficiência, no que tange as questões da sexualidade, é causada pelo fracasso informacional dos recursos educacionais (e de outros serviços) em proporcioná-los esclarecimentos sobre o tema.

O presente trabalho aborda conceitualmente esses aspectos interdisciplinares, tentando preencher, pontualmente, a lacuna e a carência de pesquisas nesse campo, a partir de relatos de três (03) sujeitos⁴ surdos, aqui nomeados por Mateus, Lucas e Artur⁵, que assumem uma identidade bilíngue e que percebem a homossexualidade como fator constitutivo de suas vivências. Buscou-se, seguindo essa linha, problematizar no ambiente de pesquisa: 1) experiências e vivências homossexuais; 2) duplo preconceito.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas, contando com a participação de uma intérprete⁶ fluente em Libras⁷ (já conhecida e aprovada pelos sujeitos entrevistados), os

⁴ Nesse trabalho, assim como Morin (2003) o faz, entendemos sujeito como “não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão” (p. 127 e 128). Também entendemos, assim como Martínez (2006), que socialmente o deficiente é colocado muito mais em posição de objeto do que de sujeito. Portanto, indo contra essa premissa, assumimos que os surdos entrevistados são sujeitos, não nos referindo apenas à sua condição de sujeitos de direitos, mas a sua condição de sujeitos psicológicos, capazes de exercer funções: representar de determinada forma a realidade, tomar decisões, vivenciar emoções, resolver conflitos, falar por si, entre outras possibilidades.

⁵ Os nomes dos sujeitos foram trocados visando resguardar suas identidades.

⁶ A interpretação está relacionada à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, na qual se estabelece um curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. Nesse sentido, o interpretar está baseado nos atos das relações sociais, nas relações face a face, baseado na tomada de decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentido de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões. Dessa forma, ao realizar a interpretação para a língua de sinais, o intérprete não sinaliza palavra por palavra. Ele interpreta a mensagem que está sendo dita, preservando a mensagem inicial, mas respeitando todos os aspectos da língua de sinais, o que a faz clara, de forma que toda a comunidade surda a compreenda. (TUXI, 2009)

⁷ Ao longo desse trabalho usaremos a grafia Libras para se referir a Língua Brasileira de Sinais. Porém em muitos trabalhos podemos encontrar tanto as grafias LIBRAS, libras ou Libras. Nesse sentido usaremos a mesma grafia utilizada na lei LEI Nº 10.436 (anexo 01/página 126) e no decreto Nº 5.626 (anexo 02/página 128) que está em consonância com as regras de siglas e acrônimos que estabelece que: grafam-se em caixa alta as siglas que, apesar de compostas de consoante e de vogal, são pronunciadas mediante a acentuação das letras: IPTU, IPVA, DOU; grafam-se em caixa alta e em caixa baixa os

dados demonstram que para esses sujeitos existe um marco (ponto de transição) definidor do reconhecimento da sua condição homossexual: a primeira relação sexual ocorrida na infância tardia.

Nesses termos, a condição homossexual se refere ao ato sexual propriamente vivido, restrita a genitalidade e ao sexo, pautada na relação física corpórea. Os surdos entrevistados parecem identificar a sexualidade como algo relacionado à ação, não necessariamente vinculado à dimensão do afeto, da comunicação, da gratificação libidínica ou de construção de vínculos. Demonstrando dificuldade em estabelecer relações diretas entre relações físicas e emocionais.

Além disso, observa-se que os sujeitos ouvidos estabelecem estratégias de ocultamento da homossexualidade como forma de não sofrerem um duplo preconceito. As estratégias mais relevantes apontadas dizem respeito ao controle do corpo, no que tange aos trejeitos estabelecidos socialmente como femininos, e o silenciamento em relação à opção sexual nos diversos ambientes em que os sujeitos transitam.

Capítulo I

Aspectos gerais da surdez

“Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito de criança com defeito para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador, participantes da vida comum em toda sua plenitude, não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência.”

Vigotski

1.1- A surdez: entre concepções e práticas.

No período que compreende anos antes da realização do Congresso de Milão (1880) até os anos 70 do século XX, onde novas metodologias educativas para surdos surgiram, Skliar (2006) percebe que tais sujeitos foram objetos de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes que consistia na aprendizagem (por vezes forçada) da língua oral, como se essa fosse uma consequência direta para sua integração na lógica da “normalidade”. Na história dos surdos, pode ser notado dois grandes períodos históricos distintos: 1) meados do séc. XVIII até a primeira metade do sec. XIX, onde havia o predomínio e a liberdade de experiências educativas pautadas no uso da linguagem de sinais e 2) pós Congresso de Milão que decreta que as estratégias pedagógicas de educação de surdos deviam seguir os pressupostos da aprendizagem da língua oral, reduzindo-se ao único objetivo de ensino.

A orientação da educação das crianças surdas tendo como objetivo unicamente à aquisição da língua oral, conforme salienta Skliar (2006), já havia se manifestado em outros momentos históricos, mas no período pós 1880, esse pressuposto se torna mais extremo e radical, onde a língua de sinais converte-se em um símbolo de repressão física e psicológica, e o surdo passa a ser analisado sob a ótica do modelo clínico-terapêutico.

Tal modelo impôs uma visão relacionada patologizada reduzindo, a estratégias que visavam à reparação e a correção, incorrendo na medicalização da surdez, que trazia como concepção basilar que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que as crianças surdas tinham da língua oral onde a língua de sinais passa a ser entendida como não constituindo um sistema linguístico. Sobre isso nos fala Skliar (2006):

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. (p. 79)

A partir dessa concepção, podemos falar em uma também medicalização da educação de surdos, que passa a se voltar para a patologia, objetivando dar aos alunos o que os lhes deixam incompletos (local de falta): audição e a fala. Nas palavras de Vigotski (1995):

Em la escuela especial se crea com mucha rapidez la atmosfera rutinaria de hospital y el régimen de hospital. El sordo se relaciona solo com los sordos. Em este medio todo alimenta el defecto, todo fija al sordo em su sordera y lo traumatiza precisamente em este punto (p. 107).⁸

Com a transformação do espaço escolar em um ambiente hospitalar de reabilitação onde a pessoa surda move-se dentro de um circuito limitado e pautado pela deficiência, de acordo com Skliar (2010) trouxe como consequência a produção do “holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (p. 16), situação essa comparada, pelo autor, àquelas que também vivenciaram outras comunidades, como os indígenas, os negros, as mulheres e etc. por serem consideradas subalternas onde deslegitima-se a língua estrangeira e destroem-se os dialetos regionais e étnicos proclamando uma única língua oficial onde os povos dominados terão que assimilar uma nova cultura, ou língua, e não apenas incluir-se e serem incluídos.

O oralismo também é entendido por Skliar (2010) como sendo uma forma institucionalizada do ouvintismo, que se conceitua como sendo o conjunto de representações dos ouvintes, no qual o surdo se vê obrigado a olhar-se e narrar-se como se fossem ouvintes e por meio dessa relação, o surdo se coloca no local de deficiente e assume esse papel de que necessita de reabilitação terapêutica.

Para Skliar (2006) os surdos passam a ser considerados doentes, passíveis de reabilitação, em que as tentativas pedagógicas se voltaram unicamente para orientar as práticas reabilitatórias, apoiadas em um discurso médico cujo único fim é a aquisição da fala. Porém, muitos autores como Souza (1998), argumentam que em tais práticas oralistas, a língua é fracionada e em muitos casos os alunos aprendem apenas regras que são transmitidas para que memorizem, não ocupando um local de enunciação.

Nesse sentido Silva (2002) defende:

A língua do surdo está no sinal, é por meio dele que o sujeito compreende e interfere no mundo. Se a oralização trouxe como consequência o aprender uma fala ausente de significado e história, então essa “linguagem” não traz sentido para a multifuncionalidade das mãos (p. 28).

⁸ Tradução: “Na escola especial se cria com muita rapidez a atmosfera a rotina de um ambiente hospitalar. O surdo se relaciona apenas com os surdos. Tudo nesse meio acentua sua deficiência, tudo fixa sua atenção sobre a surdez e o traumatiza justamente por esta razão.”

A partir da década de 60 do século XX, a surdez deixa de ser monopólio dos ambientes terapêuticos e passa a ser discutida por profissionais das áreas das Ciências Humanas, como antropólogos, linguístas e sociólogos, que conceberam uma visão totalmente em oposição à vertente clínico-terapêutica denominado modelo socioantropológico.

No modelo socioantropológico a surdez se insere em termos contrários às noções de patologia e da deficiência, porém conforme salienta Skliar (2010), ela se insere dentro do discurso sobre deficiência. Para explicar tal pressuposto, podemos nos apoiar em Góes (2002), que estabelece que é necessário compreender que a criança surda não é deficiente na esfera linguístico-comunicativa ou na construção da identidade social, mas é colocada no discurso da deficiência pelas condições sociais em que se constitui enquanto sujeito.

Tais profissionais perceberam que os surdos formam comunidades cujo valor de união é a língua de sinais e que os surdos filhos de pais surdos⁹ apresentam melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escritas tendo uma identidade equilibrada e não apresentando os problemas sociais e afetivos que são próprios dos filhos surdos de pais ouvintes. Dessa forma, formula-se, que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária que se caracteriza por compartilhar uma língua (de sinais) com o estabelecimento de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (SKLIAR, 2006).

Sobre isso argumenta Skliar (2006):

A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. (...) A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (p. 102 e 103).

O surdo necessita de ambas as línguas para que ocorra um desenvolvimento satisfatório, adquirindo a língua de sinais (L1) para a comunicação intragrupal entre seus pares surdos e a segunda língua (L2) (entendida como a língua majoritária) para se

⁹ Os filhos de pais surdos são chamados de CODA (Children Of Deaf Adults).

integrar à comunidade ouvinte, sendo adquirida a partir de suas potencialidades. Essa proposta viabiliza que a introdução da L2 seja feita através da língua que lhe é natural¹⁰ (língua de sinais) (SKLIAR, 2006).

Nessa direção Skliar (2010) defende que toda criança surda pode adquirir a língua de sinais, desde que essa esteja em interações rotineiras com surdos que fazem uso dessa língua, assim como acontece com qualquer outra criança em fase de aquisição linguística.

Skliar (2006), Silva (2000) e Souza (1998) salientam a importância ao acesso da criança a língua de sinais de forma prematura, pois seu contato tardio pode restringir as práticas comunicativas e trazer consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, dificultando o acesso a informação e ao mundo do trabalho.

Sobre isso argumenta Souza (1998):

Exposto à Libras, desde o início de sua vida, o sujeito surdo teria, assim, garantido seu direito a uma língua de fato. A partir dela o ensino de português (segunda língua) seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório (p. 58).

Skliar (2010) defende que além das crianças surdas terem a potencialidade de aquisição da língua de sinais, essas têm o direito de se desenvolverem em uma comunidade de pares visando construir estratégias de identificação sendo inseridas nas comunidades surdas para compartilhamento de uma forma de comunicação e para a construção de laços identificatórios que são importantes para o seu desenvolvimento.

Dentro de tais comunidades, constitui-se uma cultura (cultura surda) que integra e identifica as pessoas dando-lhe um local de pertencimento e de identidade. Porém tais comunidades surdas estão inseridas em um contexto multicultural por estarem imersas em aspectos próprios dessa cultura mesclados a aspectos da cultura ouvinte. De acordo com Salles et al (2007) a cultura surda partilha com a comunidade ouvinte o espaço físico e geográfico, hábitos e costumes, porém se sustenta em seu cerne aspectos

¹⁰ Skliar (2010) conceitua língua natural como sendo: Natural, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo (p. 27).

peculiares, desconhecidas ou ausentes no mundo ouvinte cotidiano. Para Perlin¹¹ (2005) o sujeito surdo está deslocado de uma cultura hegemônica ouvintista e possui outra cultura, sendo que a “cultura surda já não é a cultura ouvinte. Ela está automaticamente autônoma “ (p. 76).

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da comunidade surda, construindo-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelos sujeitos (PERLIN, 2005) onde o encontro surdo-surdo é essencial para a construção dessa identidade.

Perlin (2010), tentando demonstrar a presença heterogênea das identidades surdas e que essas podem apresentar facetas diferenciadas, identificou categorias de identidade surdas, que segundo a autora, podem ser classificadas da seguinte forma:

- a) Identidades surdas: caracterizam-se por surdos que fazem uso da experiência visual e, inseridos nos movimentos surdos, vão construindo sua identidade fortemente centrada no ser surdo, que a autora chama de “a identidade política surda”.
- b) Identidades surdas híbridas: são surdos que nasceram ouvintes, e com o tempo se tornaram surdos, conhecem a estrutura do português falado e o usam como língua, tendo presente duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento da língua oral. Segundo a autora esses surdos: “captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram por primeiro e depois para sinais”.
- c) Identidades surdas de transição: se representam em situações em que os surdos foram mantidos durante muito tempo sob a experiência ouvinte e após passaram a ingressar a comunidade surda, passando de uma representação da identidade ouvinte para identidade surda pautada por uma experiência mais visual. No momento que os surdos estabelecem contato com a comunidade surda, eles passam por um processo de “desouvintização da representação da identidade”, porém os surdos passam por um conflito cultural que evidenciam-se em sua identidade em reconstrução.

¹¹ Considero importante localizar qual é o local de fala da autora. Em suas palavras: “A minha identidade, em poucas palavras, pode ser dita assim: mulher, surda não nativa, teóloga, militante pela causa surda, residente em país latino-americano” (PERLIN, 2010, p. 51).

- d) Identidade surda incompleta: representada por surdos que vivem inseridos na ideologia ouvintista onde se socializam de maneira compatível com a cultura dominante. Percebe-se que a hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes sob os surdos, que não conseguem se organizar ou frequentar as comunidades surdas, negando a representação surda e estabelecendo a identidade ouvinte como superior.
- e) Identidades surdas flutuantes: manifestado por um surdo consciente ou não de ser surdo, porém é vítima da ideologia ouvintista que determina seus comportamentos e aprendizados. Estabelecem uma identidade flutuante por não conseguirem estar a serviço da comunidade ouvinte, por falta de comunicação, e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais.

Porém, torna-se necessário pensar em uma política de identidades surdas, onde as questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, a orientação sexual e etc., sejam também entendidas como identidades surdas, identidades que são entendidas em constante processo de transição (SKLIAR, 2010).

Barnet (1999) apud Bisol (2008) compara a comunidade surda a outros grupos minoritários, estabelecendo um paralelo entre surdos e homossexuais, em que ambos tendem a sentir-se isolados dos pais, da cultura e da comunidade a qual os pais pertencem. Ambos podem sentir-se rejeitados por serem diferentes, uma diferença sobre a qual eles não possuem controle algum.

1.2- A história dos surdos pelo viés educacional.

O surdo como classe minoritária sempre precisou transpor muitas barreiras para estabelecer um local de “voz”, conquistado por meio de lutas, avanços e retrocessos. O histórico da surdez traz em si luta, seja por parte dos surdos ou de pessoas ouvintes solidárias a causa, e também exclusão pelo não pertencimento a sociedade majoritária. O seu passado é marcado pela estereotização de uma sociedade injusta, desigual e autocrática, que relegou o problema da surdez pela ótica da deficiência e incapacidade, se colocando, não poucas vezes, insensível quanto às necessidades desse grupo. Perlin

(2005) ao se referir à história dos surdos coloca que ela foi marcada pela violência e pela exclusão. Nas palavras da autora:

Constatamos, na história, eliminação vital dos surdos, a proibição do uso da língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes. Tudo isso tem se constituído como truncamento da identidade surda, em surdocídio provocado pelo modelo de identidade ouvinte (...) (p. 79).

Para entender essa lógica se torna necessário fazermos um resgate histórico das questões relativas à surdez objetivando contextualizar as práticas educacionais e clínicas, para tal tomaremos como base aos trabalhos de Goldfeld (1997) e Silva (2000).

As concepções que a sociedade faziam do sujeito surdo geralmente estavam atreladas a aspectos que evocavam a negatividade. Na antiguidade, ocupavam um local de piedade e repulsa, a depender da época, sendo considerados frutos do castigo divino ou criaturas enfeitiçadas, sendo comum o abandono e a sacrifcação. Até o século XV vigora a idéia do surdo como um ser primitivo sem direitos assegurados, inclusive o de ser educado em instituições formais.

Só a partir do século XVI é que se tem notícias dos primeiros educadores que se voltaram para a educação de surdos, como o monge Ponce de Leon, que desenvolveu uma metodologia baseada na datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização. Em 1620 Pablo Bonet, na Espanha, publica o livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, tendo como base o alfabeto manual inventado por Ponce de Leon. Na Inglaterra, em 1644, J. Bulwer publica um livro intitulado *Chirologia* (Língua natural da mão) sobre língua de sinais e posteriormente em 1648 publica o livro *Philocopus* (Amigo do homem surdo e mudo), defendendo a capacidade que a língua de sinais tem para expressar os mesmos conceitos da língua oral.

No contexto francês, em 1750, se tem notícias do Abade L'Epée que criou os "sinais metódicos", que combinava língua de sinais com a gramática sinalizada francesa, defendendo que todo surdo deveria ter acesso a educação pública e gratuita.

No mesmo ano, na Alemanha, começa a difusão das idéias de Samuel Heinick em defesa do método oral, prenúncio das primeiras noções do que hoje se constitui a filosofia educacional Oralista.

O século XVIII é considerado por Goldfeld (1997) o período mais profícuo da educação de surdos, pois ocorre um aumento quantitativo das escolas que utilizavam a língua de sinais. Nesse contexto e impulsionado por essas idéias em 1817 nos EUA Hopkins Gallaudet¹² funda a primeira escola para surdos, com auxílio de um aluno de L'Epée. O método adotado se baseava em um tipo de francês sinalizado, sendo a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua oral francesa, adaptada para o inglês. A partir dessa concepção, mais tarde, surge a filosofia da Comunicação Total.

Para Goldfeld (1997) é a partir de 1860, tendo como motivo principal os avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, que o método oral começa a ganhar força e passa-se a considerar a língua de sinais prejudicial para a aprendizagem da língua oral. Tal filosofia tem sua legitimação no Congresso de Milão, onde foi colocado em votação qual o melhor método que deveria ser utilizado para a educação de surdos, no qual o oralismo vence, sendo proibido oficialmente a utilização da língua de sinais. É importante salientar que os surdos não tiveram poder de voto.

O congresso não estabeleceu o início do oralismo e das práticas ouvintistas, mas sim sua legitimação, onde a gestualidade deveria dar espaço para a palavra falada. Skliar (2010) analisa que nesse contexto, a única motivação não foi apenas fazer com que os surdos falassem e se tornassem como ouvintes, mas convivessem com essa idéia três outros pressupostos: os filosóficos, nos quais a língua oral é entendida como abstração e a gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; religiosos, em que se salientava a importância das confissões orais, e os políticos que pregavam a abolição dos dialetos. Porém, percebe-se que muitos desses pressupostos ainda estão vigentes nos dias atuais.

No início do século XX, a oralização ocupou o lugar privilegiado da educação de surdos, sendo seu objetivo principal, e a língua de sinais deixa de ser utilizada na maior parte das escolas. A língua de sinais passa a ser entendida como um fator de atraso para o desenvolvimento do sujeito, o limitando em suas potencialidades de integração social, precária em suas funções representativas e deficitária para expressão do pensamento.

¹² É interessante relatarmos que existe a Universidade Gallaudet, localizada em Washington/EUA, inaugurada em 1857, que recebeu esse nome para honrar a memória do fundador da educação para surdos nesse país. A Universidade se propõem a ter um programa desenvolvido para pessoas surdas em que a American Sign Language (ASL) é a primeira língua e a segunda é o inglês.

A escolarização se resume na possibilidade de aquisição da língua oral e a escola passa a ser um espaço de treinamento oral, dedicando-se exclusivamente a este aprendizado, tornando-se um local de adaptação à sociedade ouvinte hegemônica¹³. As disciplinas escolares passaram a ocupar um segundo plano, ocasionando uma queda significativa no nível de escolarização dos surdos e no seu desenvolvimento.

Sobre isso nos fala Goldfeld (1997):

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas os profissionais que igualam o conceito de língua oral como o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudica o seu desenvolvimento (p. 35).

Porém na década 60 do século XX, o oralismo é colocado em cheque após a publicação de um artigo de William Stokoe, que demonstrando que a ASL (American Sign Language) é uma língua e contém todas as características das línguas orais, estruturando-se a partir das interações e no convívio social dos surdos onde passa a ser menos icônica e mais simbólica.

Na década de 70, em países como Suécia e Inglaterra, percebe-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independente da língua oral, em que o surdo, a depender da situação, utilizaria a língua de sinais ou a língua oral, não as duas em concomitância. A partir dessas ideias, surgem os pressupostos da filosofia bilíngue, onde a língua de sinais deixa de ser entendida como um obstáculo e transforma-se em condição fundamental para a integração do surdo.

No contexto brasileiro em 1855 tem-se notícia da chegada do primeiro professor surdo, Hernest Huet, vindo da França. Em 1847 é fundado por decreto imperial o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que na atualidade corresponde ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que tinha como concepção pedagógica a

¹³ Assim “a modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (SACRISTÁN 2001, p. 124). Sendo uma das aspirações básicas dos programas que lutam pela diversidade, consiste em uma resistência as tendências homogeneizadoras, que aspiram provocar a submissão do que é diverso de forma a “normalizá-lo”, inseridos em um discurso da diversidade para encobrir uma ideologia de assimilação.

utilização da língua de sinais. Porém em 1911, influenciado pelas tendências mundiais, o Oralismo se estabelece como disciplina e em 1957 ocorre à proibição oficial da utilização da língua de sinais em sala de aula, onde esta ocupava lugares escondidos e marginalizados. Para Skliar (2006) o modelo oralista fracassou pedagogicamente e exerceu grande influência para o processo de marginalização social na qual se encontram atualmente algumas comunidades surdas.

Diante de tudo que foi exposto percebe-se que ao longo da história da educação de surdos, três fortes correntes pedagógicas tiveram lugar de destaque, e em muitos países, essas abordagens convivem de forma conflitante e complementar. Goldfeld (1997) conceitua tais vertentes como sendo filosofias educacionais para surdos, sendo elas:

- 1) Oralismo: tem como objetivo a integração da criança surda na comunidade ouvinte para o desenvolvimento da língua oral, considerada a única forma válida de comunicação. A percepção da surdez está baseada na deficiência, que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva, que levaria o surdo a desenvolver uma personalidade como de um ouvinte.
- 2) Comunicação Total: a principal preocupação está pautada nos processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, defendendo a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores de comunicação. A surdez nessa concepção é entendida como uma marca que traz reflexos nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo das pessoas. Acredita que a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, podem ser usados de forma simultânea como facilitadores na comunicação das pessoas surdas, privilegiando a comunicação e a interação e não apenas a língua.
- 3) Bilinguismo: nessa vertente a defesa está baseada na ideia de que o surdo deve ser bilíngue, devendo adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, o idioma oficial de seu país. Defendem que os surdos se organizam em comunidades, com cultura e línguas próprias, onde o surdo não precisa aspirar, ou enquadrar-se, a lógica ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez de forma positiva.

Para Perlin (2010), a educação de surdos está, aos poucos, saindo do domínio oralista, mas tem que se livrar de alguns preconceitos, entre eles o de querer fazer do

surdo um ouvinte. Para a autora, a educação tem que caminhar no sentido da identidade do surdo, permitindo a presença de um professor surdo estabelecendo que o “surdo é sujeito surdo” (p. 72).

Skliar (2010), ao problematizar a inclusão escolar do surdo, indaga se a inclusão realmente abarca mulheres surdas, negras, pobres, indígenas, indo em oposição a ideia de uma identidade fixa e estável onde o ser surdo traria todas as informações do sujeito. O autor lança ao leitor a ideia de que existem categorias de surdos, que por características peculiares que não estão diretamente relacionadas com a surdez, podem sofrer o mesmo, ou até pior, caminho de exclusão que os ouvintes em mesma situação, não sendo incluídos pelo sistema, mas assim assimilados.

1.3- Surdez: um olhar pela perspectiva histórico-cultural.

A perspectiva histórico-cultural nasce a partir de uma crise de paradigma na psicologia, que também pode ser percebida em outras áreas das ciências humanas, onde esta encontrava dificuldades de estabelecer a definição do seu objeto de estudo. Nesse contexto e tendo como principal prepotente Lev Semionovich Vigostki, essa linha teórica abre novos caminhos para o entendimento do psiquismo humano inaugurando uma nova abordagem para compreender a relação do homem com o meio, onde a história e a cultura estabelecem papel central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁴ (SILVA, 2002).

Nos textos sobre defectologia, compilados no livro Fundamentos de Defectologia (1995), Vigostki apresenta argumentações em defesa de uma visão prospectiva dos processos humanos e atribui um papel essencial às relações sociais na emergência e consolidação de capacidades potenciais da criança. Sobre o trabalho direcionado aos deficientes o autor estabelece críticas no que tangenciam a avaliação diagnóstica e o planejamento educacional por se centrarem no que falta no indivíduo e

¹⁴ Oliveira (1997) conceitua funções psicológicas superiores como sendo: (...) mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente (p 26).

não nas suas potencialidades. A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos, mas com possibilidades diferenciadas, sendo que a deficiência não é concebida como uma falta ou fraqueza, mas sim como uma outra forma de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura (GÓES, 2002).

(...) El niño, cuyo desarrollo se há complicado por um defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es um niño, pero desarrollado de outro modo. (VIGOSTKI, 1995, p. 3)

Vigostki tece importantes comentários acerca do desenvolvimento mental das crianças deficientes onde faz interessantes reflexões acerca da surdez. Segundo Goldfeld (1997), para o autor a surdez é a deficiência que causa maiores danos ao indivíduo, ao contrário do que ocorre com os animais, que sofrem maiores danos nos casos de cegueira, isso porque atinge a função que diferencia o homem do animal: a linguagem e a sua infinita possibilidade de utilização, sendo por seu meio que o homem se comunica e vai se construindo em suas interações (SILVA, 2002).

Em um primeiro texto escrito em 1928 (*Principios de la educación social de los niños sordomudos*¹⁵) Vigotski, restrito as ideias oralistas de sua época, critica de forma incisiva a língua de sinais e estabelece a necessidade do surdo aprender a língua oral, colocando a “língua gestual” como primitiva que condenava o surdo a um estado de subdesenvolvimento, pois sua utilização não permitia a construção de conceitos e de imagens abstratas (SILVA, 2002). Para Vigostki (1995) “es necesario organizar la vida del niño de forma que el lenguaje le resulte necesario e interesante y la mímica, no interesante e innecesaria”¹⁶ (p. 107).

Ainda nesse texto, aparecem forte críticas aos métodos utilizados na oralização, que são caracterizados como mecânicos, artificiais e penosos para as crianças, porém tais críticas não afastam a ideia de tomar a oralização como a melhor meta para a educação dos surdos (GÓES, 2002).

Porém, em 1931 com a publicação do texto *El colectivo como fator para el desarrollo del niño com defeito*¹⁷ (VIGOTSKI, 1995), segundo Skiliar (1997), percebe-se uma modificação em parte sobre os surdos e a língua de sinais, tal mudança se deu

¹⁵ Tradução: “Principios da educação social das crianças surdo-mudas.”

¹⁶ Tradução: “É necessário organizar a vida da criança de forma que a língua lhe seja necessária e interessante e a mímica, não interessante e desnecessária”.

¹⁷ Tradução: “O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança deficiente.”

provavelmente em função de seu maior contato com os sujeitos surdos e com o visível insucesso das práticas oralistas (SILVA, 2002).

No texto fica explícito a defesa de Visgostki para a substituição do método oral, conforme pode ser visto no fragmento abaixo:

La lucha del lenguaje oral contra la mímica, a pesar de todas las buenas intenciones de los pedagogos, como regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque precisamente la mímica desde el punto de vista psicológico sea el lenguaje verdadero del sordomudo, ni porque la mímica sea más fácil, como dicen muchos pedagogos, sino porque lá mímica es um lenguaje verdadero em toda la riqueza de su importância funcional y la pronunciación de lãs palabras formadas artificialmente está desprovista de la riqueza vital y es solo una copia sin vida del lenguaje vivo ¹⁸(VIGOTSKI, 1995, p. 190) .

Silva (2002), ao analisar o referido texto, percebe que nele Vigotski assume que o surdo tem grande dificuldade em aprender a fala e critica os treinos de fala mecânicos que geravam uma linguagem artificial e o ato de fala se torna ausente de significação, materializando-se em uma língua morta onde as crianças surdas acabam pronunciando palavras descontextualizadas, atrapalhando as suas interações sociais.

Para Vigotski, nos métodos oralistas, as crianças acabam sendo ensinadas a pronunciar palavras e não a falar e defende o uso de múltiplos recursos para a aprendizagem da fala, salientando a importância da “mímica” e da linguagem escrita. Percebe-se que há mudanças nas convicções do autor sobre as diretrizes educacionais das crianças surdas, por exemplo, quanto aos sinais, eles passam de intromissores a aliados para o desencadeamento do processo de conquista da fala, passando a ser considerado uma instância de linguagem sob a forma não vocal (GÓES, 2002).

Para Goldfeld (1997) Vigotski tem o mérito de ser o primeiro autor a considerar a língua de sinais como uma língua (apesar de se referir a ela como mímica) sugerindo que a educação ideal para a criança surda devia-se pautar na poliglossia¹⁹. Nas palavras de Vigotski (1995):

¹⁸ Tradução: “A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim porque a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida de riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva.”

¹⁹ Segundo Skiliar (2006) “habilidade para usar várias formas de língua oral e língua de sinais.” (p. 87)

(...) la poliglotía, es decir, el dominio de diferentes formas del lenguaje, en el estado actual de la surdopedagogía, es una vía inevitable y la más fructífera para el desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo”²⁰ (p. 191).

A soma dos estudos defectológicos de Vigotski acerca da surdez diz respeito a uma mudança dos paradigmas educacionais e sociais, pois segundo Góes (2002), nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento da criança surda passa a ser compreendido em uma esfera de um processo social e suas experiências de linguagem são entendidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura e nas interações sociais.

²⁰ Tradução: “A poliglossia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da educação dos surdos, é uma via inevitável e a mais frutífera para o desenvolvimento da linguagem e para a educação da criança surdo-muda.”

Capítulo II

Dinâmicas das manifestações sexuais

Os dois amores
Jovem encantador,
Dize-me: por que, triste e suspirante, erras
Nestes reinos aprazíveis? Peço-te, dize-me:
Qual o teu verdadeiro nome? “Meu nome é o Amor.”
Então, o primeiro virou-se para mim,
E gritou-me: “Ele mente, porque o nome dele é a Vergonha.
Eu é quem sou o Amor, e costumava estar aqui
Sozinho, neste belo jardim, até que ele chegou
Como um intruso durante a noite.
Sou eu o verdadeiro Amor,
Que anima de uma chama mútua os corações dos rapazes e das moças.
Então, suspirando, o outro disse: “Segue tua fantasia,
Porque eu, eu sou o Amor que não ousa dizer seu nome”.

Alfred Douglas

2.1- Identidades sexuais e de gênero: uma análise na contemporaneidade.

Atualmente pode-se observar que as questões relacionadas à sexualidade estão tomando a pauta das diversas discussões. Tanto no campo acadêmico quando nos espaços institucionais/sociais esse tema faz parte da agenda cultural, no que se refere as “novas” configurações de modelo familiar e das relações afetivo sexuais que transgridem as fronteiras convencionais. Porém as discussões no campo da sexualidade carregam (em si) conceitos questionáveis baseado em ideologias que acabam por disseminar o binarismo de gênero e as atitudes homofóbicas.

Discussões acerca das discriminações relacionadas ao gênero se remetem ao movimento feminista, principalmente nos estudos feministas ²¹ pós década de 60, que se preocupou em analisar a hegemonia masculina e a sujeição da mulher. Além disso, as teóricas feministas se debruçaram em forjar um conceito para gênero. Consolida-se a ideia de que gênero é uma construção cultural e não estaria ligado de forma linear e direta com o sexo biológico, mas sim com os aspectos sociais que se construiu e se representou sobre o sexo ao longo da história, se tratando da organização social da relação entre os sexos indo de encontro à rejeição ao determinismo biológico. (SCOTT, 1995).

Esse conceito, apesar de não negar os aspectos orgânicos, relacionados ao sexo biológico, procura pensar os sujeitos (masculino e feminino) como produzidos e produtores nos/dos processos históricos. Nessa perspectiva, os gêneros deveriam ser pensados como constructos sociais, em que os sujeitos se constroem – homens e mulheres - de acordo com os contextos e grupos diversos (étnicos, de classe, de crença e etc.) a qual estão inseridos, construindo suas masculinidades e feminilidades de forma interativa (BRAGA, 2010).

Nesse sentido argumenta Louro (1997):

²¹ No campo das ciências humanas e sociais, conceitua-se como estudos feministas um campo pluridisciplinar de conhecimentos, que se desenvolveu no meio universitário a partir da década de 70. Descarries (2000) chama a atenção que tal vertente não significa estudos unicamente centrados sobre as mulheres, mas debruce-se sobre diferentes problemáticas, visando analisar a dimensão sexuada das relações sociais de hierarquização e de divisão social, assim como as representações sociais e as práticas que as acompanham.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (p. 21).

Gênero, dessa forma, é entendido como fator constituinte da identidade do sujeito. Mas nos aproximando dos estudos culturais, podemos perceber que os sujeitos são possuidores de identidades plurais e múltiplas, sendo que essas identidades podem se transformar, pois não são entendidas como fixas ou permanentes. (HALL, 2006).

O conceito de gênero é eminentemente relacional, pois são através das relações sociais que as identidades de gênero são construídas (LOURO, 1997). Tal conceito abre novas zonas de sentido, de acordo com Madureira (2000), na medida em que enfatiza o caráter relacional da constituição das masculinidades e feminilidades, se articulando com uma concepção política complexa, onde se questiona a dicotomia entre dominador (homem) e dominada (mulher).

As posições da sexualidade sempre foram histórica e culturalmente construídas, o que significa dizer que a invenção da sexualidade é uma invenção social, contextual e política, pois deseja conquistar e disciplinar uma forma predominantemente mais dominante de ser sexuado no mundo. (PRADO e MACHADO, 2008).

Parafrazeando Foucault (1993) pode-se afirmar que “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (p. 100). Sendo entendida como uma invenção social constituída historicamente por múltiplos discursos que regulam, normatizam e produzem verdades. A sexualidade, segundo Prado e Machado (2008), é uma construção social, transmitida e aprendida por meio da nossa inserção na cultura, orientando nosso imaginário e comportamentos, por seu meio articula-se um universo de desejos, crenças e valores, definindo um amplo espectro do que entendemos como sendo a nossa identidade.

Em termos gerais, sexo é entendido como um termo que caracteriza as diferenças anatômicas básicas (externas e internas) entre homem e mulher, cujos significados a elas associados estão atrelados a marcas históricas e sociais. Gênero é compreendido como a diferença social entre homens e mulheres. Sexualidade diz respeito a uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente e culturalmente construída e historicamente modeladas (WEEKS, 2007). Assim, percebe-se, que as definições, crenças, identidades e comportamentos sexuais não se relacionam

diretamente com uma simples evolução, como se tivesse um caráter natural, mas são modelados nas relações sociais e de poder.

Para Prado e Machado (2008) os nossos hábitos sexuais dependem exclusivamente da construção social das relações entre/pelos seres humanos, relações essas que não são travadas em contextos abstratos, mas estão sempre marcadas pela concretude de contextos culturais, geopolíticos, padrões morais e posições sociais. Assim as práticas sexuais carregam mais elementos do que simplesmente os comportamentos individuais em si, onde o momento histórico se entrelaça nas relações sociais, identidades sociais e nas formas de inserção no mundo público.

Grande parte das questões relacionadas à identidade de gênero se entrecruzam com as questões da sexualidade. Dessa forma, as identidades sexuais se constituem por meio das maneiras com as quais os indivíduos vivem sua sexualidade, seja ela com parceiros do mesmo sexo ou sexo oposto, por meio das identidades de gênero, os sujeitos se identificam social e culturalmente como masculinos ou femininos. (LOURO,1997).

As identidades de gênero (as múltiplas formas de tornar-se homem ou mulher) e as identidades sexuais (as variadas formas como são subjetivadas as orientações sexuais), para Madureira (2000), apesar de serem conceitos distintos, apresentam uma relação mútua na sua constituição, onde tais identidades além de funcionarem como aportes culturais no processo da subjetividade, posicionam os sujeitos em suas relações com os diversos grupos sociais existentes no contexto cultural onde estão inseridos.

Em muitos casos, as identidades sexuais e de gênero são compreendidas como sendo sinônimas e idênticas. Onde o ser homem, dentro dessa lógica, significa ser, necessariamente heterossexual, sendo que essa premissa também se aplica as mulheres. Em nossa cultura, é como se a identidade homossexual fosse percebida como uma falha grave na identidade de gênero, na qual o homem homossexual deixaria de ser um homem verdadeiro, assim como a mulher homossexual deixaria de ser uma mulher verdadeira (LOURO, 1997).

Reconhece-se que sexualidade e gênero estão profundamente articulados e muito frequentemente são confundidos. Louro (2009) chama a atenção para essa lógica onde a partir de vivências travadas no âmbito da sexualidade acabam tendo efeitos no âmbito do gênero, como por exemplo, a atribuição da qualificação “mulherzinha” ao homem homossexual e a suposição de que uma mulher lésbica é “mulher-macho”. Percebe-se

que a transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade de sexual do sujeito, mas muitas das vezes representa uma “perda” do seu gênero “original”.

Borrillo (2010) corrobora com essa ideia ao estabelecer o conceito de homofobia geral:

É assim que a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao “gênero correto”. Segundo parece, qualquer suspeita de homossexualidade é sentida como uma traição suscetível de questionar a identidade mais profunda do ser (p. 26).

Essas identidades (sexuais e de gênero) estão interrelacionadas e são sempre construídas, caracterizando-se em formatos instáveis, sendo passíveis de transformação. Para Britzman (1996) a ideia de identidade ainda permanece, frequentemente, presa a uma visão equivocada de que as identidades são dadas ou recebidas de forma inata e não negociadas em parâmetros culturais, políticos e históricos.

Partimos da premissa, assim como Beche (2005), de que a identidade é algo em construção, com múltiplas faces e singularidades, constituindo-se a partir das interlocuções com os diferentes personagens que se entrecruzam com as histórias pessoais ao longo da existência dos sujeitos. Logo a sexualidade e suas manifestações, entendida como elemento constitutivo de identidades, é construída na e pela convivência.

Para os teóricos pós-modernos, cada sujeito passa a ser contemplado a partir das diferenças que possui, deixando de ter uma identidade única e fixa para se ter uma identidade por gênero, outra por etnia, outra por classe e etc., em que todas essas interagem mutuamente, e em determinados momentos, aquela que estiver mais fortalecida se sobressai. (BECHER, 2006; HALL, 2006)

Dessa forma, a expressão identidade sexual só fará sentido se for entendida como polimorfa, fragmentada, fluida, múltipla, contraditória e em constantes modificações e negociações sendo capaz de articular desejos e prazeres, estando inserida em um processo de negociação social, política e histórica (JUNIOR, 2010).

Sobre isso afirma Britzman (1996):

Nenhuma identidade sexual –mesmo a mais normativa- é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. (...) Toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória

e não finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre os “outros” seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pela complexidade da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular (p. 74).

As identidades de gênero, também, são pensadas de forma semelhante, pois são entendidas como estando em contínua construção e transformação. E é através das relações sociais, que são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, em que os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, e por meio de arranjos e desarranjos vão estabelecendo seus lugares sociais, suas disposições e por ventura suas formas de ser e estar no mundo (LOURO, 1997).

Embora o corpo biológico seja o espaço da sexualidade, por estabelecer os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade vai muito além de simplesmente um corpo, pois segundo Weeks (2007), está relacionado com as nossas crenças, ideologias e imaginação quanto com o nosso corpo físico, sendo entendido como um constructo social. Esse constructo é uma invenção histórica, tendo como base as possibilidades do corpo, mas os sentidos que atribuímos à sexualidade e o peso as questões a ela relacionadas são construídas e modeladas nas situações sociais, que implicará na nossa compreensão de corpo, de sexo e de sexualidade.

Não é possível, para Louro (1997), fixar um momento no desenvolvimento humano –seja esse o nascimento, a adolescência ou a maturidade- que possa ser tomado como marco em que a identidade sexual e/ou de gênero seja estabelecida e internalizada. O que é importante considerar é que essas identidades são sempre construídas, não sendo dadas ou acabas em um momento específico. Porém, conforme argumenta Borrillo (2010), “desde o berço, as cores azul e rosa marcam o território dessa *summa divisio* que, de maneira implacável, fixa o indivíduo seja à masculinidade, seja à feminilidade” (p. 27).

Dessa forma, neste trabalho assim como os teóricos queer²², assumimos que:

²² Queer é uma palavra inglesa e seu uso tem sido preferido em português por não se ter uma equivalência capaz de traduzir seu sentido. Além de ser uma palavra que se remeta em nível de significado a ideia de estranho, inesperado e não natural, queer também é uma forma antiga de se referir a homossexuais de forma pejorativa. Porém, o termo foi re-significado e re-apropriado, deixando de ser um insulto e passando a nomear a abordagens que tentam explicar as sexualidades como um campo de recusa à naturalização e à normalidade da heterossexualidade compulsória como também ao ideal de uma

A posição queer acarreta o entendimento da sexualidade como dinâmica e cambiante, o que implica compreender que os objetos de desejo podem mudar durante a vida ou em práticas discursivas diferentes: nossas performances de sexualidade podem ser mutáveis. Essa percepção envolve a concepção da sexualidade como algo que nunca está pronto ou que está sempre se fazendo e que pode ser construída e re-construída discursivamente (LOPES, 2008, p. 141).

Dentro da cultura e da história e que se definem as identidades sociais (seja as identidades sexuais, de gênero, de raça, de nacionalidade e etc.), essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados por diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Louro (2007) argumenta que somos sujeitos de muitas identidades, onde essas identidades sociais podem ser descartáveis, podendo ser rejeitadas e abandonadas. Essas identidades são entendidas como transitórias e contingentes e as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) tem um caráter fragmentado, instável, histórico e plural, conforme já defendido por Britzman (1996) ou ainda por Hall (2006), que ao se referir as identidades de modo geral, afirma que uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Em nível comum é perfeitamente compreensível que determinada pessoa mude de identidade profissional, de classe social e etc. Porém, as identidades de gênero e sexual são tidas como instâncias imutáveis, dadas no nascimento do sujeito de forma inata e não sendo passíveis de transformações ao longo da sua trajetória social.

Sobre isso nos fala Louro (2007):

Aceita-se a transitoriedade ou a contingência de identidades de classe. A situação torna-se mais complicada, no entanto, se um processo semelhante ocorre em relação às identidades de gênero e sexuais (...).Pela centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância (p. 12 e 13).

As identidades de gênero e as identidades sexuais, tradicionalmente, são consideradas erroneamente como unidades estáticas intrapsíquicas, ocupando um local definidor da natureza essencial/natural de uma pessoa. Nesse sentido, segundo

identidade homossexual homogênea, estável, entendida como destino sexual. (LOPES, 2008). Apoiado também na teoria queer, Miskolci (2007) estabelece que a heterossexualidade não se manifesta de forma natural, mas sim de forma compulsória, nesse termos “ninguém nasce heterossexual, é a sociedade que força a todos a assim serem” (p.57).

Madureira (2000), tais identidades são consideradas como marcas inscritas no corpo, não apresentando nenhuma relação com os contextos históricos e culturais em que o sujeito se insere e interage. Pautado nessa ideia, muitos cientistas e as pessoas em geral, acabam por querer encontrar marcas genéticas para as manifestações sexuais, como a homossexualidade, por exemplo. Nesses termos, compreendemos a natureza fluida e fabricada das sexualidades e entendemos que “somos seres que podem (ênfatiso, podem) atravessar as fronteiras discursivo-culturais da sexualidade e se familiarizar com outros discursos sobre quem podemos ser sexualmente.” (LOPES, 2008, p. 138)

Um conceito interessante trabalhado por Weeks (2007) trata da ideia de identidade como escolha, na qual as identidades sexuais, especialmente as marginalizadas socialmente, são no final, escolhas feitas livremente, onde os sujeitos são empurrados para a identidade, ao invés de guiados pela vontade. Para o autor existem quatro estágios característicos na construção de uma “identidade pessoal estigmatizada”²³, sendo elas:

- 1) sensibilização: o indivíduo torna-se consciente, por meio de uma série de encontros, de sua diferença em relação a norma, por meio do discurso rotulador de seus pares;
- 2) significação: o indivíduo começa atribuir sentido a essas diferenças, a partir do momento que se torna consciente da gama de possibilidades no mundo social;
- 3) subculturação: estágio de reconhecimento de si mesmo, através do envolvimento com outros sujeitos;
- 4) estabilização: aceitação de seus sentimentos e estilo de vida, que pode se materializar no envolvimento em uma cultura que seja capaz de dar apoio a pessoas com a mesma inclinação.

Na visão de Hall (2006) o sujeito do Iluminismo²⁴, visto como possuidor de uma identidade fixa e estável foi desfeito na pós-modernidade, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas. Com a globalização, contestam-se as identidades fechadas e centradas e produz uma variedade de possibilidades e novas

²³ Podemos perceber essa ideia também na construção da identidade de sujeitos deficientes. Goffman (1988) trabalha com a conceituação de estigma e estabelece que “um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo.” (p. 13) Para o autor pode ser mencionado três tipos de estigmas diferenciados: em primeiro lugar, há as abominações do corpo, em segundo as “culpas” de caráter individual (onde ele cita a homossexualidade) e por fim existem os estigmas transmitidos através da linhagem, se referindo principalmente a raça, a nação e a religião.

²⁴ O sujeito do Iluminismo estava baseado em uma concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotados das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia em um núcleo interior que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia (HALL, 2006).

posições de identificação mais plurais e diversas em oposição à ideia de identidades fixas, unificadas e trans-históricas.

Parece elucidativo citar a ideia de identidade de palimpsesto²⁵ trabalhada por Bauman (1998), onde para o autor, a construção da identidade é marcada por uma série de novos começos que podem ser facilmente rearranjados e construídos uns sobre os outros.

Assim, conforme argumenta Weeks (2007), as atitudes em relação ao corpo e a sexualidade e as construções das identidades sexuais só podem ser compreendidas dentro de um contexto histórico específico, no qual as condições históricas dão origem a importância atribuída a sexualidade em um momento particular em que as relações de poder estabelecem o que vem a ser considerados como comportamentos normais ou anormais, aceitável ou inaceitável, que são sustentados por uma variedade de linguagens que norteiam as questões relacionadas à sexualidade de tal modo a ditar como elas devem ser e o que podem fazer.

Nessa direção, Louro (2007) defende que os corpos só ganham sentido socialmente, onde a inscrição dos gêneros e as possibilidades de expressão da sexualidade são moldadas no contexto de uma determinada cultura por meio de regras socialmente estabelecidas e codificadas. Assim, as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por meio das relações sociais, sendo convencionalizadas pelas redes de poder de uma sociedade.

O sujeito pós-moderno por meio de diferentes arranjos se torna capaz de estabelecer relações amorosas que desprezam a materialidade real, as dimensões de tempo e espaço, de gênero, de sexualidade onde pode assumir identidades múltiplas em que o anonimato e a troca de identidades são frequentemente utilizados. Para Louro (2007), essas transformações afetam as formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais levando em consideração de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas se insere dentro de uma questão social e política, sendo construída, ao longo da vida, de muitos modos, atravessados pela dinâmica social vigente e por outros sujeitos.

Para Weeks (2007) no mundo moderno, para muitos, a localização de identidade sexual é um conceito fundamental, na medida em que oferece uma localização social e

²⁵ Espécie de pergaminho ou papiro que permite que o texto seja eliminado para uma nova reutilização/escrita.

até mesmo de comprometimento político para os sujeitos. Dessa forma a afirmativa “eu sou heterossexual” quase nunca é pronunciada devido à ideia de que tal premissa é um pressuposto de “normalidade”, já afirmar-se como “eu sou gay” é assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes.

2.2- O nascimento de uma categoria: a homossexualidade²⁶ enquanto “espécie”.

Os termos homossexualidade²⁷ e heterossexualidade, em nível conceitual e linguístico, são relativamente novos, marcando delimitações nas bases modernas da sexualidade. Os dois termos foram cunhados, de acordo com Weeks (2007), pelo escritor austro-húngaro Karl Kertbeny em 1869²⁸, onde até esse momento histórico a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico eram tratados sob a categoria geral e mal definida denominada de sodomia²⁹, que se referiam as pessoas que apresentavam um potencial de natureza pecadora e não uma atividade própria de um tipo específico de pessoas. De pecado, crime, as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo passaram, a partir do surgimento histórico do conceito de

²⁶ Muitos autores como Costa (1992) utilizam a palavra homoerotismo em substituição à palavra homossexualidade, por entenderem que palavras como homossexualidade e homossexualismo estariam carregadas de preconceito, se remetendo ao vocabulário científico-moral de quando tais palavras foram cunhadas no século XIX. Homoerotismo traria a ideia mais flexível de forma a descrever melhor as práticas ou desejos de determinados sujeitos que se sentem atraídos por pessoas do mesmo sexo biológico. De acordo com as argumentações desse autor, a utilização dos termos homossexualidade e homossexual é estar preso ao século XIX e os sentidos atribuídos a eles pelos discursos da época. Madureira (2000), apoiada nas ideias de Costa, na sua dissertação de mestrado conceitua e prefere a utilização do termo “identidades sexuais não hegemônicas” para se referir aos sujeitos que apresentam uma orientação homoerótica e que ocupam uma posição social marginal em relação à norma heterossexual nas sociedades ocidentais contemporâneas.

²⁷ As relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo sempre estiveram presentes na estruturação das sociedades, porém a partir desse momento histórico, ganha nova conotação. Sobre isso é interessante o texto “A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco” de Luiz Mott (2011).

²⁸ Em 1862 Karl Heinrich Ulrichs inventou a palavra uranista para se referir a homossexualidade, tal termo era uma analogia a deusa Urânia, inspiradora do amor entre as pessoas do mesmo sexo.

²⁹ Nunan (2003) coloca que os sodomitas eram uma categoria bastante ampla que incluía contatos sexuais (não necessariamente anais) entre homens, homens e animais, em suma se tratava de relações que desafiavam a reprodução. O que definia a sodomia eram os comportamentos e não as inclinações. Assim o indivíduo que tivesse o desejo de praticar a sodomia, mas não o fazia, não era considerado um sodomita, da mesma forma aquela que abandonasse o “vício” deixava de ser taxado como tal. Essa categoria era definida pelo ato.

homossexualidade, a ser considerado doença, desvio, passíveis de tratamento e normatização³⁰ (MADUREIRA, 2000). O sodomita se inseria no discurso da reincidência e o homossexual transforma-se em uma espécie.

Nesse sentido argumenta Foucault:

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática de sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 1988, p. 43-44 apud FERRARI, 2005).

No fim do século XIX e início do século XX, os termos passaram a definir mais estreitamente os tipos do comportamento sexual e das identidades sexuais, em que a homossexualidade entra em um discurso médico-moral e heterossexualidade passa a ser estabelecida como descrição da norma, ocorrendo uma dualidade opositora entre os termos. Assim institucionaliza a heterossexualidade, produzindo uma hierarquia na qual o “anormal” e o “normal” passaram a ser distinguidos.

A sodomia, assim como a pederastia, antes do século XIX, não se constituía como uma anormalidade, seus praticantes não são considerados “aberrações sociais”, ou mesmo indivíduos com uma natureza específica, mas se inseriam dentro de um padrão de libertinagem e seres dominados pelos prazeres carnavais.

O homossexual não era um sujeito qualquer que tinha caído em pecado, mas agora se constituía como sendo um sujeito de outra espécie. Para esse tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em prática uma sequência de ações visando à reintegração a normalidade. Ainda que se afirme a primazia da heterossexualidade, observa-se que ela apenas se constitui como “sexualidade-referência” depois da instituição da homossexualidade (LOURO, 2009).

Nessa lógica, ao ver de Louro (2008), a homossexualidade e o sujeito homossexual são inventados apenas no século XIX. Se antes as relações afetivas sexuais entre pessoas do mesmo sexo se inseriam no discurso de uma atividade

³⁰ Considero importante ressaltar que em 1973, os Estados Unidos retirou “homossexualismo” da lista dos distúrbios mentais da *American Psychology Association*, passando a ser usado o termo homossexualidade. O sufixo “ismo” (terminologia referente à “doença”) foi substituído por “dade” (que remete a “modo de ser”). Em 1985, o Conselho Federal de Medicina aprovou a retirada, no Brasil, da homossexualidade do código 302.0, referente aos desvios e transtornos sexuais, da Classificação Internacional de Doenças. Dessa forma, no meio científico homossexualidade não é considerada doença.

pecaminosa a qual qualquer um poderia sucumbir, a partir da segunda metade daquele século passaria a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser marcado e reconhecido como desviante da norma sendo seu destino a segregação.

Madureira (2000) argumenta que antes do século XIX, as preocupações com a sexualidade estavam ligadas à religião ou a filosofia moral, com o surgimento da sexologia, a sexualidade passa a ser objeto de estudo científico e começa-se um esforço classificatório, que acaba por cunhar categorias. A medicina, na virada do século XIX para o XX, propunha ações médico-corretivas para os homossexuais e a homossexualidade passa a ser compreendida em termos biológicos. A medicina assume para si, apoiada em um discurso que era da Igreja Católica, a obrigação de conduzir o homem ao caminho correto da sexualidade em que o sexo era justificado apenas para a reprodução da espécie e qualquer atividade sexual que se distanciasse desse preceito seria um pecado contra a natureza humana (FERRARI, 2005).

A heterossexualidade passa a figurar o padrão pelo qual todas as outras formas de sexualidade deveriam se pautar, essa maneira constitutiva de uma forma específica de dominação denomina-se de heterossexismo, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, na qual a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização (BORRILLO, 2010).

Para Louro (2009), ao se entender sexo como algo natural, como algo imutável, a-histórico e binário, impõe-se limites à concepção de gênero e sexualidade, pois se equaciona a heterossexualidade como forma compulsória e normativa. Assim, os sujeitos que escapam dessa norma heteronormativa acabam sendo colocados à margem das preocupações dos espaços institucionalizados e da sociedade em geral.

Nessa lógica somente os comportamentos heterossexuais se qualificam enquanto um modelo social e de referência, em que o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino) (BORRILLO, 2010).

Goffman (1998) argumenta que a partir do processo de normatização da identidade heterossexual se estabelece um processo constante de estigmatização das identidades homossexual e bissexual, onde tais identidades passam a ser consideradas como identidades deterioradas que escondem uma falha fundamental.

A sociedade vai incorporando como objetivo de normalidade a expulsão de tudo aquilo que se considerava impuro, indesejado e causador de impurezas. De acordo com Ferrari, (2005) isso só é possível de ser conseguido por meio de uma vigilância contínua, de forma específica cada grupo vai elegendo o que se constitui como impuro e que deve ser objeto de vigilância e de expulsão daqueles que não estavam de acordo com as regras sociais.

Paradoxalmente, existe uma lógica dialética entre a heterossexualidade e a homossexualidade, onde a minoria, entendida como “fora da norma” é necessária para circunscrever os contornos daqueles que se estabelecem como “normais”.

Conforme nos fala Louro (2009):

A heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito heterossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. (...) Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo (p. 89).

Para os teóricos queer, é necessário estabelecer uma mudança epistemológica para que de forma efetiva se rompa com a lógica binária (heterossexualidade x homossexualidade) e com seus efeitos que se traduzem na hierarquização, classificação, dominação e exclusão, dentro de tal abordagem desconstrutiva se permite compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. Nessa lógica, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade acabou sendo concebida como normal (LOURO, 2008)

Independentemente de se tratar de uma escolha de vida sexual ou de uma questão de característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo biológico, a homossexualidade, na visão de Borrillo (2010), deve ser entendida como uma forma de sexualidade tão legítima quanto à heterossexualidade, sendo apenas uma simples manifestação do pluralismo sexual (variante constante e regular da sexualidade humana).

Defende-se que assim como a heterossexualidade serve para indicar práticas variadas, a homossexualidade também sugere experiências que vão além da atração por

pessoas do mesmo sexo, entendida como um definidor comum atrelada à ideia de uma identidade homossexual homogênea.

Conforme estabelecido por Ferrari (2005):

A homossexualidade é uma construção social, histórica, relacional, heterogênea, coletiva e individual, além de estar em constante construção e negociação. Essas características não permitem pensar a existência da homogeneidade. Nesse sentido, recuperando a história da homossexualidade é possível perceber o surgimento das experiências como discurso e suas repercussões sociais (p. 35).

O autor defende que não existe uma identidade homossexual rígida, mas sim uma negociação e confrontação entre os grupos e indivíduos. Nesse sentido a essência das identidades está pautada em uma construção permanente e relacional onde o que se pode notar são níveis diferentes de adesão à homossexualidade, que correspondem a várias identidades e a várias homossexualidades, não existindo dessa forma algo que defina comportamentos e uma identidade homossexual padrão.

2.3- Homofobia³¹: a exclusão dos “estranhos”.

A homofobia é a atitude de hostilidade contra os/as homossexuais, a gênese do termo se remete ao final da década de 60, como uma resposta as mudanças trazidas pela Revolução Sexual (NUNAN, 2003). Da mesma forma que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia se configura como uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal e por possuir uma diferença é colocado a distância, fora do universo comum dos humanos. Em maneira mais ampla homofobia pode se entendida como a demonstração de hostilidade não só contra homossexuais, mas igualmente contra o conjunto de indivíduos considerados como não conformes à norma sexual (BORRILLO, 2010.)

³¹ Na visão de Nunan (2003) o conceito de homofobia tem sido duramente criticado, pois a palavra sugere que o preconceito contra homossexuais pode ser melhor entendido como uma forma de psicopatologia (fobia) individual, ignorando os aspectos sociais do fenômeno. Para autora o melhor conceito é preconceito sexual. Borrillo (2010) também corrobora com essa ideia ao defender que o termo se revela como extremamente limitado, abrangendo de forma bastante parcial a amplitude do fenômeno, nesses termos o autor prefere descrever a homofobia como uma manifestação cultural e social e não como um medo irracional do tipo patológico.

Corroborando com essa ideia, ao se referir as identidades deterioradas, afirma Goffman (1988):

Por definição, é claro, acreditamos que alguém como um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social ³²(p. 15).

O preconceito contra homossexuais é admitido, ao contrário do racismo. Para Borrillo (2009) esse preconceito permanece como a única discriminação inscrita formalmente na ordem jurídica. Nenhuma outra categoria da população se encontra excluída legalmente do gozo de direitos fundamentais em razão de seu pertencimento a uma raça, religião, origem étnica, sexo ou qualquer outra designação arbitrária. Assim enquanto as outras formas de preconceito e discriminação, como o racismo e o antissemitismo, por exemplo, são formalmente condenados pelas instituições, a homofobia continua a ser uma opinião aceitável. Não se pensa em nenhum momento apontar a especificidade homossexual para conceder mais direitos aos gays ou para implantar mecanismos de discriminação positiva em seu favor.

Nunan (2003) defende que o preconceito contra homossexuais geralmente é desenvolvido durante a infância do indivíduo, sendo influenciado pela socialização de gênero. É fato que os padrões de normalidade nos acompanham desde a infância, definindo os modos de ser corretos e os que são desviantes, padrões esses que são impostos e definidos pela sociedade, dessa forma a construção da masculinidade, aquela que pretende ser hegemônica, se dá a partir do desprezo e da interiorização em relação às práticas que possam parecer femininas, ocorrendo uma desqualificação de tudo aquilo que se aproxima do universo feminino, construção essa que é histórica e demonstra o não lugar que a mulher viveu, e vive, em muitas sociedades.

A competição, o medo da fraqueza, o controle dos sentimentos e a homofobia constituem elementos modeladores do jeito de ser homem, onde o ódio contra homossexuais aparece como o mais poderoso elemento na construção da masculinidade.

³² Podemos fazer um paralelo entre essa ideia defendida por Goffman e a inferiorização dos sujeitos deficientes considerados socialmente como sujeitos incapazes.

De acordo com o processo de socialização masculina, o aprendizado do papel de ser homem se efetua por meio de uma oposição constante a femilidade (BORRILLO, 2009).

Nas mais tenras idades as manifestações homofóbicas vão sendo elaboradas a partir de um conjunto de conhecimentos que circula nas relações das crianças, fazendo com que eles introjetem esses saberes em suas vidas, pois desde que nascemos as instâncias sociais fazem investimentos para que os indivíduos se adéquem aos “modelos” de masculinidade e feminilidade, ou ao menos, se aproximem dele. No cotidiano escolar, essa normatização se faz presente desde a educação infantil, pois os professores e pais acabam por atuar como agentes de garantia da normatização dos padrões de gênero.

Felipe e Bello (2009) colocam que as crianças, nas idades entre 4 e 6 anos, apresentam comportamentos chamados de esboço homofóbico que consiste na rejeição a todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade. É interessante observar que em muitas famílias os pais, na sua maioria os homens, se sentem ameaçados na sua própria masculinidade quando seus filhos não dão sinais de masculinidade.

Na escola fala-se da sexualidade na dimensão adulta, centrada nos aspectos reprodutivos. Há um discurso baseado nos laços familiares e na reprodução da espécie. Nos livros e nas atividades escolares em geral vê-se uma representação única de família, baseada na legislação e em seguimentos religiosos cristãos. A escola está empenhada em garantir que os seus meninos e suas meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer que homens e mulheres devem corresponder às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Dessa forma professores, por falta de formação, talvez, acabem por transmitir um discurso heteronormativo, sendo um “vigia” dos padrões de orientação sexual. (LIONÇO e DINIZ, 2009)

Assim, a homossexualidade torna-se insuportável ao reivindicar, publicamente sua equivalência à heterossexualidade. A homofobia, segundo Borrillo (2010), é o medo de que de que a valorização dessa identidade seja reconhecida, ela se manifesta, entre outros aspectos, pela angustia de ver desaparecer a fronteira e hierarquia da ordem heterossexual.

Capítulo III

Sexualidade e desenvolvimento atípico

*“Você não pode, pode?
Posso o quê?
Bem, você não pode fazer sexo, pode?
Por que não?
Bem, você não pode andar.
Você anda enquanto faz sexo? Eu não tinha visto isso no Kama
Sutra.”
(Shakespeare, 2003, p. 144)*

3.1- Breve estado da arte das pesquisas na área de sexualidade e deficiência.³³

A pesquisa de mestrado de Moukarsel (2003) buscou problematizar as concepções sobre sexualidade predominantes na educação sexual de pessoas com deficiência, por meio do discurso de professores, familiares e alunos caracterizados como deficientes. Para tanto, foram selecionadas duas escolas do município de Florianópolis, sendo uma pública e outra particular. Apesar do foco da pesquisa, a princípio, não se ater a sexualidade de pessoas surdas, a escolha desse trabalho como um aporte teórico se deu por conta dos 23 (vinte três) estudantes entrevistados 11 (onze) serem surdos (todos da escola pública). A pesquisa revela o senso comum das concepções sobre sexualidade expressas pelos interlocutores, traduzindo um temor confesso de não saber lidar com as situações por parte dos pais, a ansiedade dos professores e a dor solitária dos alunos surdos.

Em sua tese de doutorado, Bisol (2008) tentou compreender as especificidades que podem existir para o adolescente no contexto da surdez. Para tanto, analisou os sentidos construídos por adolescentes surdos e ouvintes nos aspectos que tangem a sexualidade. O estudo foi desenvolvido em três etapas: 1) grupos focais com jovens surdos e ouvintes visando aprimorar questionário usado na segunda etapa; 2) estudantes surdos e ouvintes responderam a um questionário computadorizado sobre conhecimento acerca de HIV/AIDS e comportamento sexual e 3) análise de respostas de uma questão aberta da etapa 2 que se referia as vivências amorosas. A pesquisa demonstra que as preocupações dos adolescentes (surdos e ouvintes) são muitos semelhantes e que a surdez aparece como uma marca, algo que eles tinham que conviver, mas não ocupava toda a cena.

Farias (2008), percebendo a necessidade de elaboração de um material visual capaz de subsidiar processos comunicacionais e educacionais para temáticas de direitos reprodutivos e sexo seguro destinados para pessoas surdas, propôs como trabalho de conclusão de curso um vídeo abordando esses assuntos, no qual o objetivo maior

³³ Para composição desse estado da arte priorizou-se as pesquisas realizadas no âmbito da graduação e pós-graduação nos últimos 10 anos no Brasil. Para tanto, a preferência se deu para trabalhos em que os focos das análises se voltavam para investir na sexualidade de sujeitos surdos (de forma ampla sujeitos com deficiência sensorial) ou com comprometimentos na comunicação, por ser o foco desse trabalho. Dessa forma pesquisas sobre sexualidade e deficiência mental foram descartadas, por entendermos que se trata de peculiaridades diferenciadas.

pautava-se em transmitir informações com eficiência e precisão de forma adaptativa ao interlocutor surdo. É interessante notar a preocupação do autor em buscar a democratização da comunicação e com a visualidade do material, porém percebe-se que o foco maior do vídeo está direcionado a um caráter informativo, por vezes biologizante, onde os métodos preventivos estão direcionados para as relações sexuais de caráter reprodutivo, e, portanto, heterossexuais.³⁴

Indo nessa mesma linha, Bento (2005), na sua tese de doutorado visou levantar problemas vivenciados por uma população específica de nove surdos adultos, alunos da EJA, frente à sexualidade e as IST/AIDS, através da comunicação em Libras. Por meio de observação participante durante as aulas e roteiro de entrevistas individuais e coletivas, a pesquisadora concluiu que os surdos são uma população que demanda de uma educação preventiva de forma dinâmica, contextualizada e voltada para a sua peculiaridade, ou seja, sua língua, sua cultura, sua experiência visual e sua facilidade de comunicação com seus pares, indo de encontro com a proposta de agentes multiplicadores.³⁵

Preocupada em investigar como a identidade sexual do surdo se constitui, Beche (2005), no seu mestrado em educação, ao ouvir relatos de vida de dois jovens surdos percebeu que a sexualidade dos seus sujeitos de pesquisa sempre eram atravessadas pelos amigos ouvintes e que a família utiliza da repressão como instrumento castrador de curiosidades e desejos.

Ribeiro (2011), doutorado em educação, se ateu a investigar as práticas e vivências da sexualidade de jovens surdas, estudantes de uma escola especial em São Paulo. O estudo problematizou como se constitui a sexualidade dessas estudantes e qual o papel desempenhado pela escola e pela família nesse processo, para tanto além das surdas, foram entrevistados pais, professores e funcionários da escola. Os dados demonstram que as jovens apresentam desinformação, dúvidas e mitos relacionados à

³⁴ Aqui considero importante mencionar o material didático “Sinalizando a prevenção das DST/Aids” organizado pelo INES. Na capa de divulgação do material (anexo 03/página 143) podemos perceber uma ligação do sexo ao feto, explicitado pelas mãos dos modelos que sinalizam eu te amo. É interessante também nortearmos, que de forma muito sutil é retratado o sexo homossexual no material, conforme pode ser visto no anexo 04 (página 144).

³⁵ Aqui é interessante relatar o projeto organizado pela AJA (Associação do Jovem Aprendiz) de multiplicadores surdos para prevenção de HIV/Aids e DSTs. O objetivo geral do projeto é de fornecer informação aos jovens surdos e/ou com deficiência auditiva, de ambos os sexos, através da promoção de cursos de formação de agentes multiplicadores, produção de material e vídeos em Libras, visando o aumento da consciência dos jovens surdos, sobre os aspectos globais da AIDS e DSTs, seus efeitos sobre o indivíduo e formas de profilaxia.

sexualidade e que a escola ressalta os aspectos biológicos não tendo como política um programa sistemático de educação sexual, que vá além do caráter preventivo onde o controle e a tutela do sexo feminino é fator presente. Ainda se percebe no estudo que a falta de comunicação, tanto pela falta de fluência em Libras quanto no silenciamento familiar acerca dos discussões/orientações que envolvem temas relacionados a sexualidade, é fator prejudicial para uma orientação sexual efetiva.

No seu estudo de mestrado em educação, Campos (2006) buscou formular questões sobre o corpo e a sexualidade das pessoas com deficiência tencionando a dicotomia discursiva criadas pelas representações que tais pessoas são assexuadas ou hiperssexuadas. Como campo investigativo, a escolha se deu por analisar reportagens do site Sentidos³⁶, onde o tema sexualidade e deficiência eram expostos. Foram elencadas 10 reportagens abordando a deficiência mental, visual, física e a surdez. A pesquisa revela que a exposição dos corpos e da sexualidade das pessoas com deficiência no site Sentidos não acontece apenas pra servir de exemplo a outras que compartilham da mesma situação, mas para que possam reivindicar seus direitos à sexualidade e mostrar a sociedade que elas também conseguem manter relações sexuais.

A expectativa de vida dos sujeitos deficientes vem crescendo, e, por conseguinte sua entrada na terceira idade. Seguindo essas premissas, Prumes (2003) desenvolveu uma pesquisa em nível de mestrado em gerontologia tentando compreender quais são os sentimentos relacionados à sexualidade dos portadores de deficiência intelecto-motora³⁷ em processo de envelhecimento. Os dados foram construídos a partir de relatos de 04 deficientes, uma mãe e um profissional de saúde e revelam que apesar de se falar em inclusão social, a sexualidade manifestada pelo sujeito deficiente ainda é permeada de preconceitos, inclusive por parte das instituições e dos profissionais que trabalham com esse público, que tende a excluí-los do direito ao exercício de uma cidadania plena. Na fala dos deficientes fica claro o clamor pelo direito de serem reconhecidos, profissional e sexualmente, como seres capazes e não “defeituosos”.

Em sua tese de doutorado em educação especial, transformado em livro, Maia³⁸ (2006), buscou investigar a sexualidade e deficiência no contexto escolar, onde analisa

³⁶ Entrevistas vinculadas na seção Talento, onde as próprias pessoas com deficiência falam, dentre outras coisas, do seu corpo e de sua sexualidade.

³⁷ O propósito desse termo é defini-los como portadores de deficiência motora grave, com comprometimento cognitivo leve, decorrente do acometimento congênito (p. 35)

³⁸ Podemos notar que no Brasil, a Professora Ana Cláudia Bortolozzi Maia é a referência nos estudos acerca da sexualidade e deficiência, com grande número de publicações na área. Também é coordenadora da linha de pesquisa, vinculada ao CNPq, “Inclusão e Sexualidade” que tem por objetivos conhecer,

os dados obtidos junto a 40 professores. Porém, para a publicação do livro a autora preferiu apenas apresentar os aspectos teóricos que ilustram uma revisão aprofundada da literatura na área, onde trabalha o conceito de deficiência, a sexualidade da pessoa com deficiência (focado na mental, na física e na sensorial) e o ensino da sexualidade para pessoas com deficiência.

Em suma, como norteadores epistemológicos e teóricos desse trabalho, nos apoiamos nas 9 (nove) pesquisas citadas acima, sendo 6 (seis) na área de educação (RIBEIRO, 2011; MOUKARSEL, 2003; CAMPOS 2006; BECHE,2005; MAIA, 2006, BENTO, 2005), 1 (uma) na psicologia do desenvolvimento (BISOL,2008) ,1 (uma) na gerontologia (PRUMES ,2003) e 1 (uma) na área de comunicação social (FARIAS, 2008).

3.2- Sexualidade e Deficiência.

A sexualidade humana é entendida como um fenômeno amplo, que segundo Maia (2011), se expressa de diferentes modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções e nas representações, abrangendo o erotismo, levando em consideração as questões orgânicas, psicológicas e sociais, não se restringindo, apenas, ao sexo genital.

Assim a sexualidade é uma esfera específica, mas não autônoma, do comportamento humano, que compreende atos, relacionamentos e significados. O conceito envolve também a intencionalidade humana, a expressão e a vivência dinâmica das condutas sexuais e dos relacionamentos afetivo-sexuais, tudo isso inserido em uma dimensão social, indo além do instituto sexual, sofrendo influências do contexto, não podendo ser separado do contexto social, econômico e cultural.

Na tentativa de forjar um conceito para sexualidade Maia (2011) o faz de forma sucinta estabelecendo a dificuldade de conceituação:

O conceito de sexualidade é, antes de tudo, amplo, difuso e histórico; a sexualidade humana faz parte da expressão histórica da personalidade e é, essencialmente, cultural na medida em que sua

descrever e intervir em processos sociais, afetivos e ou sexuais decorrentes dos relacionamentos interpessoais; relacionar os conhecimentos teóricos sobre as deficiências às manifestações da sexualidade em pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou mentais e debater sobre os conceitos de deficiência e de sexualidade como fenômenos sociais e atender a demanda de professores, pais e pessoas com deficiência nos aspectos da reabilitação social, afetiva e sexual.

expressão envolve a relação entre as pessoas num contexto social. (p. 27)

A sexualidade se manifesta em um contexto cultural e histórico, onde cada sociedade estabelece conceitos de normalidade para comportamentos considerados adequados ou não, que devem ser incentivados ou reprimidos. Maia (2009b) estabelece que da mesma forma que existem certos padrões de normalidade em relação à sexualidade existem também padrões culturais em relação ao desenvolvimento humano considerado saudável, que incluem expectativas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, motor, da linguagem e etc. pautados na ideia de perfeição em que a deficiência é compreendida, por muitas pessoas, como um conjunto de diferenças desvantajosas.

Ao definir o termo deficiência, Diniz (2009) coloca-o como polissêmico e plural, pois não há consenso sobre seu uso, que vai muito além dos saberes biomédicos, que não se utilizam de critérios objetivos e neutros para definir uma pessoa, sendo que o sujeito deficiente é o resultado de interações injustas entre os corpos com impedimentos (deficientes) e os ambientes sociais, que fazem com que tais indivíduos experimentem as desvantagens impostas pela ideologia da normalidade, “deficiência é, portanto, o resultado da interação social, muito embora seja coloquialmente entendida como uma tragédia pessoal, algo indesejável, uma expressão do corpo abjeto” (DINIZ, 2009, p.80).

O conceito de deficiência está intimamente relacionado ao sistema social e cultural vigentes sendo balizado por critérios sociais de rendimento e de normalidade que justificam o julgamento pautado na noção de inferioridade e desvantagem de tais sujeitos em oposição a um grupo social majoritário. Nas palavras de Maia (2002, p. 59) “O conceito de “normalidade (no campo médico, legal, social ou educacional) será sempre um conceito “relativo” e estará sempre inserido num dado momento histórico e cultural, pois é estabelecido e mantido nas relações sociais vigentes”.

Muitos autores defendem a ideia de que o conceito de deficiência é intrinsecamente relacionado ao sistema social e cultural vigentes, e traz critérios sociais de rendimento e de normalidade que balizam esse julgamento. Maia (2006) é uma das autoras que defendem tal visão:

Nesse sentido entende-se a deficiência como um fenômeno social que está “fora” do sujeito e não é intrínseco a ele, mesmo que a deficiência se revele num corpo biológico ou em um comportamento atípico. Apesar disso, ainda é comum que a deficiência seja mais facilmente

atribuída à própria pessoa que às relações sociais num dado contexto histórico. (p. 16)

Vivemos em uma sociedade onde se discrimina e nega a deficiência. A experiência “deficiente” coloca os indivíduos que a possuem em um local marcado pela diferença e por experiências desvantajosas, para Maia (2009a) o parâmetro para esse julgamento é uma sociedade produtivista, que julga os corpos a partir de sua eficiência para desempenhar atividades relacionadas à capacidade de produzir e consumir mercadorias, marcado pela lógica capitalista. Sob esse contexto a pessoa com deficiência é colocada o mais distante possível da representação de normalidade do que as outras, sobretudo se a deficiência se manifesta publicamente.

Assim a deficiência ainda é vista sob a ótica da incapacidade, na qual se estabelece que os sujeitos que apresentam perda ou alteração de determinada estrutura ou função física e/ou cognitiva, estejam em espaços de desvantagem e descrédito quanto as possibilidades de autodeterminação e de atendimento as demandas sociais, o que dificulta o seu desenvolvimento, retirando-o a capacidade de fazer escolhas para sua vida, principalmente no que diz respeito às manifestações e/ou vivências sexuais, que quando ocorrem raramente ultrapassam o namoro vigiado ou infantilizado, de forma mais específica quando se trata de deficientes mentais ou pessoas com comprometimentos físicos. (MOUKARZEL, 2003) Percebe-se que tais ideias traduzem a dificuldade ainda existente em acreditar nas possibilidades de superação do estigma da incapacidade e do descrédito que recai sobre aquele que tem uma deficiência.

As pessoas com deficiência são representadas de forma que fique demarcado a deficiência (doença, a síndrome, a deformidade, a falta) e não a pessoa em si (PIBER, 2006). Dessa forma, a deficiência é resultado da interação social, onde se estabelece a discriminação pautada no rótulo da improdutividade e anormalidade, colocando a margem as pessoas diferentes, ainda mais quando a deficiência se manifesta de forma visível e publicamente. Estabelece-se um relacionamento com o rótulo e não com o indivíduo.

De acordo com Souza (2011) e só a partir da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, datado de 2006, que aconteceram significativas contribuições para a re-elaboração do conceito de deficiência. Nela, a questão da deficiência é deslocada para as possibilidades de estabelecimento de relações deste com o mundo cultural no qual ele atua. A deficiência, nessa concepção, deixa de ser um “problema”

do sujeito e passa a ganhar um estatuto social e não mais inserido em um contexto médico.

Durante muito tempo a deficiência foi vista como uma questão médica relacionada ao estigma da morte, à doença e ao infortúnio e esse defeito pessoal deveria ser curado ou eliminado na pessoa. Essa visão deu lugar a um novo olhar sobre o deficiente, agora compreendido como produto da injustiça social requerendo, então mudanças sociais e de contextos para que a pessoa com deficiência possa viver em comunidade (Maia, 2011, p. 45 e 46).

Em níveis históricos, é apenas com o advento do Cristianismo que a pessoa com deficiência, que antes era morta ou usada como objeto alegórico, passou a receber tratamento mais igualitário e humano (o que não quer dizer igualdade civil e de direitos), nesse período também se construiu uma visão de sexualidade rígida, controlada e orientada para a procriação.

Dessa forma acontece a cristianização do deficiente, o preservando da morte pelo abandono e dando abrigo e proteção, estabelece-se como estratégia o isolamento e a segregação, intimamente ligada a ideia de caridade, que se converteu posteriormente na matriz do pensamento dominante na educação especial pautada na premissa assistencialista (MOUKARZEL, 2003). Conforme assinala Paula, Regen e Lopes (2005), a ética cristã favorecia uma atitude ambígua de proteção/segregação, cujo isolamento disfarçava a rejeição sob o manto da caridade, onde os muros asilares ao mesmo tempo em que protegiam, escondiam os indesejáveis.

Moukarzel (2003) ao analisar obras clássicas sobre a sexualidade humana percebeu que em nenhuma delas consta referências objetivas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Porém, a ideia de exclusão já se faz presente, por ideologicamente não serem a imagem e semelhança de um Deus perfeito e por economicamente serem incapazes de produzir e gerar riquezas para o sistema de produção.

Em um dado momento histórico, criou-se o mito de que os corpos que não correspondem aos modelos de “perfeição”, ou seja, aqueles que não estão ajustados culturalmente aos modelos adotados pela sociedade, tendem a despertar reações de

rejeição e afastamento³⁹. Prumes (2003) percebe que o corpo deficiente jamais foi tido como natural ou objeto de desejo (a não ser em caso dos devotées⁴⁰), diferentemente do que já ocorreu com o corpo obeso⁴¹. O corpo deficiente acaba por assumir o papel de rejeitados por não se ajustar ao perfil da corporeidade vigente, prevalecendo a ideia de que um corpo com “defeito” não deseja e não pode ser desejado.

Levando em conta a realidade cultural, Moukarzel (2003) analisa que a existe uma dupla moralidade no que tange a sexualidade e a deficiência, pois quando não se exalta a inocência tendo como base a infantilização e a assexualidade, se levanta que as formas de manifestações da sexualidade se expressam de forma descontroladas, instintivas e devassas, se aproximando da natureza animal, o que leva ao fortalecimento de mitos e classificações pejorativas quanto a sua sexualidade. A autora tece importantes críticas ao levantar que tais sujeitos quando são utilizados como mão-de-obra, leva-se em consideração a sua idade cronológica, sua maturidade e sua habilidade para o trabalho acompanhando por um discurso emancipatório, porém para outros aspectos da vida continuam sendo relegados a espaços de incapacidades e despreparo.

³⁹ Nos remetendo a um termo vigotskiano, isso se caracteriza como um defeito secundário. Vigostki (1995), ao problematizar a deficiência, estabelece uma importante distinção entre defeito primário e defeito secundário, em que o primeiro é entendido como o defeito biológico dado e o segundo como aquele construído socialmente, a partir da forma como o contexto cultural se estrutura e de como os outros reagem a esse defeito primário, sendo a educação espaço essencial pra evitar que a partir do defeito primário se constituíssem defeitos secundários. Tal ideia também é defendida por Goffman (1988) que estabelece que “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir de uma imperfeição original” (p. 15).

⁴⁰ Do francês “devotes”. Termo usado para caracterizar atração e excitação sexual pela deficiência, a atração desloca-se da pessoa e vai para a deficiência, como, por exemplo, por amputações. Existem também, alguns devotes, os chamados “pretenders”, que se sentem sexualmente estimulados ao fingirem ser deficientes, usualmente fazendo uso de equipamentos como cadeira de rodas, muletas, bengalas, aparelhos ortopédicos. Existe uma discussão acerca do devoteísmo no que tange sua caracterização enquanto um fetiche ou uma espécie de doença ou desvio de personalidade.

⁴¹ Aqui vale citar as pinturas do pintor colombiano Fernando Botero, que nas suas obras demonstra uma preferência artística por figuras obesas e também o projeto *Fantasia Caleidoscópica*, idealizado pela jornalista Leandra Migotto Certeza e pela fotógrafa Vera Albuquerque, que busca retratar a imagem (na maioria das vezes preconceituosa) que a sociedade tem em relação à sexualidade das pessoas com deficiência, e desmistificá-la por meio de um ensaio fotográfico sensual, dessa forma questiona-se o padrão de beleza instituído socialmente visando ressaltar a possibilidade de uma democratização do prazer e a igualdade de direitos sexuais (anexo 05/página 145). Um trabalho semelhante é feito pelo fotógrafo alemão Rasso Bruckert autor da exposição “Perfeito / Imperfeito” que trabalha com ensaios com pessoas nuas deficientes (anexo 06/página 146). Outro trabalho que considero importante ser citado é do fotógrafo cego Evgen Bavcar que realiza um trabalho de ilustrações pautado na nudez e no erotismo (anexo 07/ página 147).

Por vezes os deficientes são vistos como seres que não estariam ligados as manifestações sexuais, envoltos em uma penumbra de bondade angelical, em outras situações são vistos como possuidoras de uma sexualidade exarcebada e fora do controle. Para grande parcela da sociedade é impensável que uma pessoa com deficiência possa manter relações sexuais ou que ela tenha um corpo desejado e sinta desejos.

Conforme argumenta Pinel (1993):

Um dos mitos mais comuns é pensar que as pessoas deficientes são assexuadas. Esta idéia geralmente surge a partir de uma combinação entre a limitada definição de sexualidade e a noção de que o deficiente é neutro (...) O mito oposto, o do deficiente como alguém perigosamente hiperssexuado, costuma aparecer explicitamente quando se trata de deficientes mentais. O medo de que a informação provoque uma conduta promíscua por parte do deficiente não permite que as pessoas percebam, que a maioria das condutas inadequadas é, na verdade, produto do isolamento, da segregação dos sexos e da ignorância sobre a sexualidade (p. 310).

Maia (2009b) salienta que todo o processo de desenvolvimento do indivíduo necessariamente depende da interação deste com o meio social em que ele está circunscrito, dessa forma, não se pode prever quaisquer manifestações sobre sexualidade em função de alguma deficiência sem levar em consideração as condições de aprendizado e desenvolvimento desse sujeito.

Na pesquisa realizada por Glat (2004), de modo geral, verificou-se que a maioria dos jovens com deficiência são mais vulneráveis a riscos e ao desenvolvimento de comportamentos considerados inadequados socialmente, devido à falta de orientação adequada sobre o processo de sexualidade. Além disso, não experienciam apenas a desinformação, como também o estigma de serem portadores de deficiência e por isso, acabam ocupando um local de diferenciação. Para a autora tais sujeitos são mais suscetíveis a problemas emocionais, que amplia seu potencial de vulnerabilidade devido à carência afetiva e experiência social precária.

Por vezes, as manifestações sexuais das pessoas com deficiência, principalmente as mentais, são consideradas inadequadas, principalmente no que tange as noções do público e do privado. Sobre isso Maia (2009) defende que essa inadequação está relacionada ao contexto/ambiente em que essas manifestações ocorrem, tais expressões inoportunas decorrem da falta de aprendizado e de pouca oferta de educação sexual para estas pessoas.

Remetendo-nos aos espaços escolares, Lopes (2008) argumenta que estes frequentemente colocam a sexualidade na esfera da vida privada se atrelada a ideia de problemática individual, que se traduz em uma anulação de percepções trazendo consequências sociopolíticas e culturais para os sujeitos. Nesse contexto ocorre uma dessexualização do corpo, que passa a ser entendido na escola como sem desejo, não se vinculando a prazeres eróticos estabelecendo a ideia errônea que a sexualidade não exerce força constitutiva de quem somos nas práticas sociais.

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se o corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do quem somos, aprendemos e sabemos, existissem separados de nosso desejo (LOPES, 2008, p. 126).

É comum encontramos discursos, inclusive de profissionais e familiares, que transmitem a ideia da sexualidade do deficiente ser exarcebada, premissa essa decorrente da observação em ambientes de socialização de manifestações sexuais consideradas inadequadas, é importante salientar que tais manifestações são avaliadas como inadequadas somente porque ocorrem em um ambiente inoportuno.

Sobre isso fala nos Maia (2005, p. 104):

Com o avanço da idade e a interação com outras pessoas podem ficar ainda mais restritas, limitadas ao ambiente familiar e da escola, de modo que muitas pessoas com deficiência podem ter dificuldades para discriminar códigos de conduta e regras sociais. Por isso, muitas pessoas compreendem a sexualidade da pessoa com deficiência como incontrolável em relação aos desejos e comportamentos, o que é, na verdade, fruto de uma educação inadequada em relação a essa questão e não a um atributo inerente e imutável, próprio da deficiência.

A tendência em se infantilizar, mantendo a imagem da eterna criança nas pessoas com deficiência não só distorce a visão de suas necessidades reais como, também, alimenta sua dependência e insegurança. Na visão de Pinel (1993) os pais são as primeiras peças sociais mobilizadas pela coerência de saber lidar com a sexualidade dos filhos, porém o que prevalece é a superproteção familiar e o paternalismo institucional e social colocando o deficiente em um local de dependência e acomodação.

Essa ideia é refutada pela pesquisa feita por Glat (2004) que diz:

Destaca-se, também, que o padrão de sexualidade infantilizada ou pouco desenvolvida observada entre os sujeitos destes estudos não resultava de nenhuma disfunção intrínseca decorrente da deficiência, mas sim da falta de oportunidade para desenvolverem uma sexualidade saudável e amadurecida (p.11).

Ao investigar os conceitos que familiares de deficientes tem sobre sexualidade e suas manifestações Moukarzel (2003) identifica que para alguns a desinformação funciona como uma barreira protetora contra as manifestações sexuais de seus filhos, desconsiderando a importância desse conhecimento para a constituição pessoal e social dos indivíduos. A pesquisa revela que para os pais, ancorados em uma visão negativa de sexualidade, a aquisição de conhecimentos sobre o assunto pode despertar em seus filhos o desejo de vivenciá-las, porém o que se percebe é que muitas famílias se eximem de oferecer uma orientação sexual dirigida, se valendo da omissão e da fantasia da realidade, para tentar congelar o desenvolvimento afetivo-sexual dos seus filhos deficientes.

Tais ideias trazem em seu bojo questões muito mais abrangentes, no que diz respeito à preocupação exacerbada e a superproteção permanente que por vezes, podem estar associadas ao descrédito quanto às possibilidades de torna-se independente e gerir seus próprios destinos, impedindo que os deficientes se desenvolvam e adquiram autonomia.

Quando se verificar que a maior parte das pessoas com deficiência não conseguem viver ou expressar sua sexualidade, deve-se levar em consideração que isso não tem ligação direta com a deficiência, mas está relacionado com a falta de condições de levar uma vida digna, com igualdade de oportunidades e direitos respeitados e garantidos (PAULA, REGEN e LOPES, 2005).

Nesse sentido, Maia (2006), defende que as dificuldades apresentadas pelas pessoas deficientes, são, em parte, impostas pela deficiência, e em grande parte impostas pela sociedade. Na maior parte das vezes, tais dificuldades decorrem do conjunto de diferentes atitudes sociais como: preconceito, desinformação, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário de educação sexual familiar, descrédito na capacidade do deficiente em expressar sentimentos e desejos sexuais e etc. Assim os sujeitos acabam sendo considerados, absurdamente, como deficientes não apenas em algumas habilidades, mas também em sua sexualidade. Glat (2004) ressalta que, do ponto de vista psicológico, a repressão sexual é extremamente danosa e poucas famílias

e profissionais se preocupam com os efeitos dessa repressão no desenvolvimento biopsicossocial dos jovens deficientes.

Maia e Ribeiro (2010) chamam a atenção para que ao considerar a pessoa com deficiência como alguém não dotado de sexualidade, negligenciam-se os cuidados com situações de abuso e se omitem a essas pessoas o direito de acesso a educação sexual. Grave erro que tem elevado os índices de violência, de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.

São raros os casos em que a deficiência prejudica o amadurecimento sexual, o que implica que tais pessoas sentem-se impelidos pelos mesmos impulsos e desejos dos demais para ter uma vida afetiva e exercer sua sexualidade. Para Paula, Regen e Lopes (2005) esses anseios, frequentemente, são desrespeitados porque pais e professores não conseguem renunciar a superproteção, que favorece a acomodação e bloqueia o desenvolvimento psicossocial. Nesse sentido, Glat (2004) defende que jovens com deficiência tenham interesse em sexo e sintam desejo e prazer como qualquer outro. Sendo devidamente orientados, aprenderão a controlar seus impulsos e a exprimi-los de maneira socialmente conveniente.

Em suma, conforme verificado por Glat (2004), o grande problema na esfera da sexualidade de sujeitos deficientes está na falta de orientação, pois, de modo geral suas famílias, escolas, ou instituições, por diversas razões, não assumem essa responsabilidade. Essa lacuna acaba gerando um problema de saúde, tanto mental quanto física, pois o desenvolvimento sadio da sexualidade contribui de forma significativa para o bem estar orgânico e psicológico de qualquer indivíduo.

Parece-nos que já são tantos os problemas que permeiam a inclusão escolar do sujeito deficiente onde não existe lugar para a sexualidade figurar como uma preocupação fundamental para o processo de inclusão social.

Para Maia (2006), o que torna a sexualidade do deficiente tão complexa está relacionado a alguns fatores como a escassez de estudos na área, o preconceito, a desinformação e aos valores associados ao tipo de orientação sexual que eles recebem.

As diferenças marcantes entre a sexualidade do deficiente e a sexualidade das pessoas não deficientes parecem estar associadas ao tipo de educação sexual que eles têm do que às potencialidades de desenvolvimento de sua sexualidade que, em tese, poderia ser plena, uma fonte de prazer e realização pessoal. (Maia, 2006, p. 272)

Maia e Aranha (2005) estabelecem que vários autores defendem que ninguém se torna assexuado em função das suas limitações físicas, sensoriais ou mentais. A ideia da assexualidade dos sujeitos deficientes, segundo Pinel (1993), advém da limitada definição de sexualidade e a noção de que o deficiente é neutro, não tendo as mesmas necessidades, desejos e capacidades de um não deficiente.

Para Maia (2006) talvez a maior dificuldade, dos outros, em aceitar a sexualidade de alguém com deficiência esteja no fato de que as pessoas se incomodam com a ideia de sexo, pautada na genitalidade, desconsiderando o conceito mais amplo de sexualidade. Não se leva em consideração a capacidade de amar e ser amado, o desejo erótico, entre outros, que são atributos inerentes ao ser humano e preservado sob quaisquer condições de limitações.

Sobre isso nos fala Pinel (1999, p. 215):

É preciso deixar claro que a sexualidade independe -ou não- da existência de “incapacidade”; ou seja, a sexualidade é inerente a todo ser humano, as diferenciações ocorrem na exteriorização da atividade sexual, que pode estar modificada em alguns casos. Deficiência não é, definitivamente, sinônimo de assexualidade ou problemática sexual.

Os estudos atuais apontam que a sexualidade existe e se manifesta em todo ser humano, se expressando de forma múltipla. Apesar dessas premissas, o que prevalece nos discursos a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência é que ela se manifesta de forma atípica e infeliz, conforme discutido na introdução do presente trabalho.

Nessa direção, a vivência da sexualidade por pessoas deficientes e seus direitos reprodutivos aparecem como temas novos na agenda das políticas públicas, que caminham no sentido oposto ao da compaixão e do assistencialismo, se deslocando para a perspectiva dos direitos humanos e da cidadania (TELLES, 2010).

Hoje o tema da deficiência é um assunto amplamente discutido e falado nas mais diversas instâncias sociais, porém na visão de Campos (2006), essas falas, em sua maioria, posicionam essas pessoas e as representam como alguém de quem se pode falar. No campo da sexualidade é como se esse tema não pertencesse aos sujeitos deficientes, mas sim aos profissionais tidos como especializados, e por essa razão assumem um papel de legitimidade e autoridade para falar em seu lugar.

Para Telles (2010), o isolamento (seja em casa ou em instituições) das pessoas com deficiência faz com que essas assumam um papel de estrangeiros em seus corpos e em sua sexualidade. Porém, nos últimos tempos, nota-se exemplos interessantes de sujeitos deficientes que deram voz, por meio da literatura, aos estigmas sexuais que sofrem⁴².

Na medida em que os jovens deficientes saem do confinamento de suas casas e instituições especializadas, e começam a frequentar os espaços educacionais e sociais comuns a todos, tornam-se também mais abertos às experiências sexuais e situações de risco, necessitando, de orientação (GLAT, 2004).

As pessoas com deficiência começam a imprimir novos sentidos aos discursos que, até então, falavam de seus corpos e de suas sexualidades consideradas deficientes. Para Campos (2006), essa possibilidade de falarem por si mesmas só aconteceu no momento em que os deficientes começaram a imprimir novos discursos que até então as representavam, esses novos discursos agora as representam como pessoas que passaram a ser vistas a partir da experiência da deficiência, e não apesar dela.

Os corpos das pessoas deficientes, antes excluídos e repudiados, começam, mesmo que lentamente, a modificar a sua visibilidade, começando a fazer parte de sonhos, desejos e fantasias. Saindo da marca de uma deficiência incapacitante, o corpo passa de ser marcado como limitador/inerte para ser um corpo com outras possibilidades/potencialidades.

Porém, percebe-se que as opressões das convenções corporais relativas à sexualidade (relação heterossexual e/ou penetrativa) também atingem as pessoas com deficiência. Não são elementos físicos e psicológicos, decorrentes da situação corporal diferenciada, que desabilitam as pessoas deficientes em relação ao exercício da sexualidade, mas sim os padrões de normalidade sexual que não comportam as experiências das pessoas desabilitadas, em que as normas sociais determinam o que é sexualmente possível e aceitável. (MEINERZ, 2010)

⁴² Ver: “*Na minha cadeira ou na tua?*” de Juliana Carvalho (2010), “*Revolução sobre rodas*” de Fabiano Puhlmann (2000) e *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva (2003), todos esses são autobiografias de sujeitos com deficiência física. Acerca de livros que retratam a vivências homoeróticas em sujeitos surdos destaco o escritor Raymond Luczak (que é surdo e homossexual) autor de vários livros, dentre eles os de maiores visibilidade: *Notes of a Deaf Gay Writer* e *Men with their hands*. Porém chamo a atenção para as seguintes obras em que Luczar assina como editor: *Eyes of desire: a deaf gays e lesbian reader* e *Eyes of desire 2: a deaf glbt reader*, que se caracteriza por ser a reunião de vários relatos de vida de surdos gays, lésbicas, transexuais. Nenhum desses livros tem publicação em língua portuguesa.

Quando se fala em inclusão social do sujeito deficiente, raramente as questões sexuais são problematizadas, o foco maior fica nos assuntos educacionais e do mundo do trabalho. Ribeiro (2011) defende que uma sociedade que se apregoa inclusiva, essa não pode dispensar a inserção da sexualidade em suas propostas, programas e projetos, sob a pena de promover uma inclusão em que faltando um elemento essencial para a vida plena e prazerosa de qualquer indivíduo.

Quando se fala em inclusão social, as questões sexuais ficam de fora. A sexualidade é escondida e reprimida, e as tentativas de torná-la visível são desvalorizadas e as pessoas que devem ser incluídas são despidas de sua sexualidade e consideradas como seres assexuados. Ideias e atitudes são distorcidas na sociedade e as pessoas atribuem limitações ou exacerbações para a sexualidade daqueles que tem deficiência. (RIBEIRO, 2011, p. 16)

3.3- Sexualidade e deficiência: a heterossexualidade como norma.⁴³

Para Maia (2011) uma sociedade inclusiva prevê o acolhimento de cidadãos legítimos, a despeito de diferenças que os colocam em uma situação desigual perante seus direitos na sociedade que os inferiorizam. Essas diferenças que excluem e marginalizam a pessoa pode ser relacionada à raça, etnia, gênero, crenças religiosas, classe social, orientação afetivo-sexual, deficiência e etc., podendo uma mesma pessoa sofrer preconceitos por vários estigmas, como levantado nesse trabalho deficiência e homossexualidade, considerados socialmente como dignos de repulsa e de segregação. É provável que em muitos sujeitos se somem várias características consideradas desvantajosas, intensificando o preconceito e a experiência de exclusão para essas pessoas.

É fato, por exemplo, que o modo como se concebem as pessoas com deficiência reflete mais do que ser ou não alguém com deficiência; reflete o fato dessa pessoa com deficiência ser também pobre, rica,

⁴³ São raros na literatura científica estudos que fazem essa relação. Porém podemos notar fortes indícios de inquietações sobre essa co-relação entre deficiência e manifestações sexuais não hegemônicas nos textos mais atuais da Professora Ana Cláudia Bortolozzi Maia (Maia, 2009a, Maia 2009b; Maia e Ribeiro, 2010; Maia, 2010), que serão usados como norteadores desse tópico.

letrada ou analfabeta, branca ou negra, homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, magra ou obesa e, baixa ou alta etc. (MAIA, 2011, p.39)

Os estudos acerca das vivências da sexualidade em pessoas com deficiência são escassos e muitas das vezes não problematizam assuntos voltados à orientação afetivo-sexual dos sujeitos, principalmente as manifestações que estão fora da norma heterossexista⁴⁴, como a homossexualidade, onde raramente se voltam para investigar este fenômeno na população deficiente. Parece que existe, até mesmo na academia, a ideia de dessexualização desses indivíduos ou, quando os estudos consideram a sua sexualidade, o fazem voltados para padrões sociais, adotando como critério de normalidade as relações estáveis e heterossexuais⁴⁵. A sexualidade das pessoas com deficiência é, no geral, objetos de estudos esparsos e de muito silenciamento, o que não deixa de ser uma repetição no universo científico da marginalização que acontece mundialmente nos âmbitos social e econômico (BISOL, 2008)

Maia (2009a), ao relatar um caso de um aluno deficiente que estava tendo relações homossexuais na escola especial, chama a atenção para a fala materna⁴⁶ que verbaliza que é até suportável ter um filho deficiente, mas ter um filho gay, ela não aguentaria. Essa fala ilustra que para essa mãe o estigma da homossexualidade é algo muito mais penoso e insuportável do que o da deficiência.

Nas instituições, especiais ou não, assim como em qualquer outro espaço social, há deficientes que se manifestarão como heterossexuais ou homossexuais, mas,

⁴⁴ Borrillo (2010) define heterossexismo como sendo uma forma específica de dominação em que a heterossexualidade aparece como norma padrão para avaliar todas as outras sexualidades.

⁴⁵ Pode-se aqui, fazer uma relação com o documentário do Luto a Luta (2005) que focaliza a Síndrome de Down, que apesar de abordar a questão da sexualidade desses sujeitos, o faz de uma maneira pautada em padrões culturais hegemônicos, de normalidades no que tangencia os relacionamentos amorosos, como por exemplo, de relações estáveis vinculadas ao casamento. Ao trazer a história dos jovens namorados Ariel e Rita, à primeira pergunta feita pelo narrador remete ao casamento em moldes tradicionais (- Vocês vão casar em uma igreja?), com a resposta negativa do casal (que afirmam que vão casar em um Buffet) o narrador parece não acreditar (- Mas vocês vão casar em um Buffet?), verbalizando novamente a resposta do casal sorrindo. Outro fator interessante a ser notado diz respeito ao cenário onde a entrevista de Ariel e Rita é gravada: interior de uma igreja tendo ao fundo um vitral com a imagem da Sagrada Família no momento do nascimento de Cristo (anexo 08/página 148), que poderia ser analisado como uma mensagem intencional do diretor em estabelecer um padrão considerado ideal e correto de modelo familiar, pautado em padrões religiosos. Posteriormente, quando o documentário avança, mostra-se a cena do casamento dos jovens, onde fica claro se tratar de uma cerimônia ecumênica (celebrada por um rabino e um padre) desvinculado de um espaço físico religioso, compreendendo que a escolha do vitral ao fundo da entrevista foi escolhido de maneira a evidenciar a manutenção de padrões “corretos” de casamento (pautado pelo aval religioso) vinculado a composição familiar (com descendência).

⁴⁶ Eu fiquei desesperada...ter um filho deficiente mental eu até aguento, mas bicha não, é demais! (p.16)

conforme salienta Maia (2009b), ninguém considera esta possibilidade e quando é expresso o desejo homossexual nessas pessoas, rotula-se como patologia, aberração e agressividade (direcionada) ao outro, tomando dimensões maiores de que em pessoas não deficientes.

Percebe-se que a deficiência, muitas vezes, é tomada como característica principal do sujeito, não podendo coexistir atitudes e desejos que fujam da normalidade imposta como regra. Desconsidera-se que pode ocorrer que à condição da deficiência somam-se outros estigmas e preconceitos, como a questão de gênero, orientação sexual, raça, etc., que tendem a ser minimizadas não levando em consideração o significado desses estigmas para o desenvolvimento do sujeito reforçando o preconceito.

A necessidade de refletir sobre o que significa uma identidade ao mesmo tempo deficiente e homossexual, ou seja, uma identidade em que se somam duas ou mais características consideradas desvantajosas, é imperativa atualmente, porque sempre que nos defrontamos com padrões históricos e estes são considerados em algumas instâncias ou instituições como realidades inflexíveis, temos diante de nós uma ideologia perigosa, que produz exclusão, violência e discriminação. (MAIA, 2009b, p. 283)

A própria negação de que as pessoas com deficiência possam ter desejos de ordem homossexual reflete a invisibilidade da sua sexualidade. Se entendermos que essas pessoas como sexuadas, como as demais, também assumimos que elas podem expressar desejos que fujam dos padrões normativos da heterossexualidade. Maia (2010) levanta que é muito incomum nos estudos na área de educação especial e inclusiva a referência a pessoas deficientes como sendo gays, lésbicas, transexuais e etc.

Nesses termos, não se imagina uma pessoa com deficiência tendo manifestações afetivo-sexuais que fujam da norma heterossexual como parte de sua identidade pessoal. Quando se considera uma orientação homossexual para essas pessoas, em geral a referência está em brincadeiras e jogos sexuais que são comportamentos comuns entre crianças e jovens, principalmente em instituições de reclusão, mas isso, de acordo com Maia e Ribeiro (2010), se refere às manifestações típicas do desenvolvimento e não uma condição homossexual de fato que pode ou não se manifestar como um desejo libidinal. É necessário levar em consideração, que assim como na população em geral, há pessoas com deficiência que se reconhecem como homossexuais e isso precisa ser levado em consideração por aqueles que interagem com tais pessoas e assumem uma postura de respeito à diversidade humana.

Campos (2006) percebeu na sua pesquisa que para a sociedade não parece importar muito com a orientação sexual da pessoa com deficiência. Ser ou não heterossexual, não é a primeira pergunta que se coloca, mas sim, se consegue ter e manter ereção, no caso dos homens, e se for mulher, se ela consegue alcançar o orgasmo.

Os mitos que permanecem na coletividade sobre sexualidade e deficiência são geralmente criados por uma sociedade que insiste em visualizar as debilidades e não as capacidades das pessoas deficientes. Segundo Pinel (1993) a maioria dos problemas dessas pessoas não tem relação direta com a deficiência propriamente dita, mas sim da maneira como elas são encaradas e tratadas, em que a sexualidade e deficiência não podem ser encaradas como fenômenos abstratos e restritos, mas sim como manifestações particulares que coexistem em uma mesma pessoa.

Maia (2009) ao analisar a temática da sexualidade em deficientes mentais nota que as pesquisas priorizam o tema da masturbação, esterilização, abuso sexual, prevenção de contágio de doenças e relacionamentos afetivo e sexuais heterossexuais voltados para o casamento e para a procriação. A homossexualidade, quando citada, diz respeito ao contato entre meninos, em geral, insinuando situações de risco de abuso sexual, em decorrência de espaços institucionais restritos.

No livro de Paula, Regen e Lopes (2005) ao problematizar a homossexualidade entre deficientes, as autoras estabelecem que a ocorrência de manifestações dessa ordem pode ser explicado pela pouca convivência com outras pessoas e grupos sociais, que limita o aprendizado de relações heterossexuais, o que favorece uma ambiguidade no desenvolvimento do papel sexual.

A literatura atual apresenta estudos sobre relacionamentos afetivo-sexuais entre deficientes, aos poucos esse assunto vem ganhando as pautas, enfatizando as dificuldades quanto as possibilidades e os direitos dessa população. Porém, pouco se fala sobre relações homossexuais entre pessoas com deficiência, quando se fala, em geral, o foco volta-se para a homossexualidade masculina, onde elas estão associadas a casos de contágio por HIV e Aids ou outros abusos e violências (Maia, 2009b).

O que torna importante sustentar é o direito que as pessoas deficientes têm não só de serem reconhecidas como seres sexuados, mas de viverem sua condição libidinal que, eventualmente pode não corresponder aos estabelecidos “padrões definidores de normalidade”. Onde o mesmo respeito que as minorias sexuais têm se esforçado para garantir seja estendido àqueles que convivem com uma deficiência. (Maia, 2010)

3.4- Sexualidade e Surdez.

O corpo funcional não é apenas aquele que tem suas funções preservadas no desenvolvimento, mas também é aquele marcado pelo ideal estético de perfeição. O corpo que por alguma razão apresenta limitações e diferenças significativas é considerado pelos demais como algo desvantajoso, sendo representado como um local de imperfeição, fragmentação e doença, onde se reduz a pessoa à sua deficiência, isto é, ao órgão que apresenta o problema (MAIA, 2008)

Nesse sentido, sujeitos com deficiência, em sua maioria, são tratados (tanto no sentido terapêutico, quanto pessoal) como incapazes, indesejáveis, aberrações estéticas, dependentes. Sendo ensinados e reforçados, de acordo com Glat (2004), a representarem o papel social do deficiente, resultando em um nível de autonomia e adaptação social mais baixo do que lhe seria imputado por sua condição orgânica

A pessoa com deficiência passa grande parte da sua vida frequentando os serviços de saúde onde a atenção volta-se para as partes lesadas, para a doença e para o tratamento, e raramente para a pessoa e seus sentimentos.

O constante manuseio do corpo para diversas intervenções e a falta de privacidade dentro das instituições transmitem uma mensagem: existem partes “hábeis” e outras “não hábeis”. A pessoa deficiente progressivamente assimila a fragmentação, tornando-se escrava de uma imagem social marginalizada (Pinel, 1993 p. 314).

É por meio do corpo que nos mostramos e nos relacionamos com o outro, por ele somos percebidos, aprovados ou reprovados. Porém, durante anos o corpo do sujeito deficiente foi (ou é) alvo de intervenções médicas, fisioterápicas e corretivas que não contribuem para despertar o erotismo. Ao contrário, apontam o que há de errado, diferente, que precisa ser “consertado”, “normalizado”, caso contrário, será um corpo “doente” (PAULA, REGEN e LOPES, 2005).

Sobre o corpo do surdo:

A preocupação retorna ao “fazer/falar”, centrado no sujeito surdo, reduzido a um ouvido doente. Assim o corpo do surdo é representado e se institui como um “órgão patológico” e esse corpo doente, deficiente, incapacitado, não deve ser pensado, celebrado, antes de sua normalização. (MOREIRA, 2010, p. 99).

O modelo clínico-terapêutico da surdez, por exemplo, opera através do disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade de ouvintes. “Assim, o corpo dos surdos é um corpo vigiado, espiado, controlado e administrado como um corpo/órgão deformado, doente” (MOREIRA, 2010, p. 100). A identificação da deficiência é feita levando em consideração características isoladas dos órgãos ou funções perdidas de acordo com os limites preestabelecidos para cada um deles.

O ser ouvinte ocupa um local de ilusória normalidade pautada pela audição e a partir dessa, o surdo passa a ocupar um local sequencial de discriminação, invisibilidade e falta. Conforme salienta de Skiliar (2010) “ser ouvinte é ser falante e, é também ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. (heterossexual-complemento nosso). Ser surdo, portanto, significa não falar –surdo mudo- e não ser humano.” (p. 21)

Os estudos acerca da sexualidade do surdo ainda são escassos no Brasil. Conforme assinala Bisol (2008), existe a necessidade de se pensar em outras possibilidades epistemológicas sobre os estudos na área da surdez. Para a autora, os estudos existentes se preocupam em debater a contraposição entre os modelos socioantropológico e clínico terapêutico, e na psicologia as pesquisas enfatizam as temáticas da linguagem no desenvolvimento cognitivo e as relações familiares.

Corroborando com essa ideia, Moreira (2010) aponta que os trabalhos realizados com surdos partem do eixo central do déficit linguístico (visão patológica) sendo que a sexualidade é tratada apenas como sinônimo de sexo, de forma marginal, conforme discutiremos na análise dos dados. Ainda sobre isso Klein e Formozo (2007) afirmam que a combinação das categorias de gênero e surdez ainda é um assunto novo dentro das comunidades surdas, que têm como pauta maior a divulgação da Libras, o acesso a informação, a educação e etc.

Para Moreira (2010), a sexualidade é tratada pelo enfoque biológico-funcional e psicológico, de forma prescritiva e reguladora, em que os sujeitos surdos são referidos como incapazes de receber informações e experimentar relações no seu cotidiano.

Na pesquisa feita por Glat (2004) percebe-se que as manifestações da sexualidade dos jovens surdos são iguais às dos demais jovens, o problema por eles enfrentado nesse campo diz respeito ao acesso a informações corretas devido às dificuldades de comunicação e ao preconceito. Fator esse percebido na fala de Mateus:

Pesquisador: *Esse tema basicamente não é tratado, ainda não existe nenhum estudo sistemático sobre surdez e homossexualidade. É um tema que quase ninguém fala sobre.*

Mateus: *Sobre homossexualidade no mundo ouvinte eu sei que tem pesquisas, mas sobre a questão dos surdos não, eu acho que falta pesquisas psicológicas sobre essa questão. E como o surdo não tem acesso à informação, é muito importante que ele possa ter esse acesso em Libras sobre essa temática, isso é muito importante, então eu acho que a sua pesquisa tem importância, porque ela ajuda nessa troca, nesse diálogo. (Transcrição, entrevista 01)*

Nesse sentido, para Maia (2008) a relação entre sexualidade e deficiência sensorial está voltada mais as dificuldades psicológicas e sociais do que as especificidades orgânicas intrínsecas às deficiências, assim a deficiência sensorial não compromete necessariamente a resposta sexual, onde possíveis distúrbios sexuais se relacionam mais aos aspectos psicossociais que aos biológicos.

Dessa forma em um primeiro momento, as deficiências sensoriais não produzem limitações nos mecanismos de resposta sexual, mas provocam dificuldades na adaptação do indivíduo ao seu meio social. No sujeito surdo, por exemplo, o déficit auditivo não inibe o seu funcionamento genital, mas as dificuldades de comunicação complicam sua integração social e a assimilação de conhecimentos e experiências necessárias para um ajuste social/sexual, sendo a Libras peça fundamental para essa inserção, na qual se estabelece uma relação direta entre a aquisição da língua (de sinais) e as significações que o sujeito faz de si e do mundo, inclusive da sua sexualidade, pois antes disso o sujeito não tem aparato linguístico suficiente para estabelecer tais significações.

Conforme verificado na fala de Mateus:

Mateus: *Eu tava começando a aprender Libras, eu tava começando a descobrir o mundo tanto em Libras, quanto com a questão da sexualidade. Porque dos 18 anos que eu comecei a ter acesso a Libras e com 21 anos eu estava fluente em Libras e aí a informação realmente veio. Mas, a partir dos 18 anos eu fui começando a ter essa necessidade de estudar os termos, as palavras, compreender os significados. Eu não entendi, e aí que eu comecei a descobrir que eu não era heterossexual. Não, eu não sou bissexual. Ai eu disse: Ahhh, agora eu já sei, eu sou homossexual. Eu fiquei sabendo aos 18 anos. (Transcrição entrevista 01)*

Patil & Gopinath (2000) apud Bisol (2008) identificaram que a experiência sexual de adolescentes surdos não é diferente a dos adolescentes ouvintes, o que pode

vir a diferenciar, trazendo implicações importantes para a vida do jovem surdos, são quando as relações ocorrem sobre um plano de fundo de uma pobre auto-imagem e pobre compressão das relações interpessoais.

Maia (2008) tenta resumir as dificuldades mais comuns que podem limitar o desenvolvimento de uma sexualidade sadia e prazerosa para as pessoas com deficiência sensorial. A autora lista os seguintes obstáculos:

- Atribuição de uma identidade deficiente anterior a uma pessoal, em que a deficiência sobrepõe à identidade pessoal;
- Isolamento social, que se traduz na convivência em guetos e com pares igualmente estigmatizados pela deficiência;
- Necessidade de inserção ao padrão estético de “normalidade”;
- Limites para vivenciar o desenvolvimento sexual na infância, sob constante controle e vigília dos adultos;
- Problemas para discriminar ambientes adequados para expressar sua sexualidade;
- Problemas para discriminar condutas socialmente desejáveis;
- Problemas de comunicação e entendimento de conceitos, o que limita interações sociais e acesso a informações;
- Falta de acesso ao conhecimento adequado sobre questões básicas da sexualidade;

Nos estudos de Beche (2005), em que se discute a relação entre deficiência e sexualidade, a autora aponta a percepção dos surdos sobre a homossexualidade, evidenciando que o tema ainda causa dúvida e incompreensão, pois há pouca informação disponível (na família, na escola e outras instituições de apoio) sobre o assunto em questão.

Nessa linha, Bisol (2008) afirma que o surdo não encontra na família espaço proveitoso para dirimir suas dúvidas sobre sexualidade, pois na maioria dos casos a comunicação é precária devido a não fluência em Libras. Dessa forma, é na escola e no convívio com surdos adultos e/ou ouvintes que pode acontecer o tratamento da temática.

Conforme estabelecido por Mateus no relato abaixo:

***Mateus:** Um amigo ouvinte homossexual estava conversando comigo no MSN e usou uma palavra e perguntou: você não sabe o que é isso? É porque eu esqueci agora que palavra era.*

Intérprete: *Por exemplo: pênis?*

Mateus: *Não, isso eu sabia. É uma palavra mais forte. Uma palavra muito forte que eu esqueci agora, então ele usou uma palavra bem forte relacionada à sexualidade e eu não tinha a menor ideia do que significava. Eu não lembro bem o que era. (Transcrição entrevista 01).*

Também na fala de Lucas:

Lucas: *Eu tenho um amigo surdo lá em São Paulo que ele é homossexual e eu sempre converso com ele, ele me ensina sobre AIDS, sobre doenças sexualmente transmissíveis e eu já aprendi muita coisa com ele e também com ouvintes que já me explicaram muitas coisas sobre homossexualidade e algumas doenças. (Transcrição, entrevista 02)*

Ou ainda no relato de Artur:

Artur: *Minha família não me ensinou nada, só meus amigos, amigos surdos e alguns ouvintes. Eu fui aprendendo sobre homossexualidade, sobre o uso da camisinha, eu fui aprender sobre isso com meus amigos surdos e ouvintes (Transcrição, entrevista 03).*

Ribeiro (2011) percebe que o tema sexualidade não é trabalhado pela escola de surdos de maneira sistemática. As raras iniciativas ocorrem em algumas aulas de ciências e seguem a tendência de abordar o tema restrito a dimensão biológica e preventiva, deixando de lado uma série de fatores, como os afetivos, por exemplo. A educação sexual nas escolas, de maneira geral, tende a dar foco privilegiado a reprodução e a forma de prevenir o sexo e seus perigos, não levando em consideração que a sexualidade também tem um caráter de prazer e de intimidade.

Ainda existe a crença da privação de uma orientação sistemática para os deficientes como forma de prevenção visando não despertar do interesse pelo sexo, porém Maia (2006) contra argumenta estabelecendo que tal premissa não tem fundamento, pois qualquer jovem constantemente e bombardeado por informações relacionadas a sexualidade, seja nos ambientes midiáticos, através de colegas e das relações sociais. Todavia, muitas das vezes, tais informações chegam de forma deturpada e fragmentada, podendo sofrer múltiplas interpretações, o que justificaria a real necessidade de uma orientação sexual com bases científicas, informativas e reflexivas atendendo a demanda, e levando em consideração as peculiaridades, desse público.

É importante chamar a atenção, assim como Glat (2004), para a inclusão escolar de jovens com déficits cognitivos ou pouco domínio lingüístico, é que devido ao seu

atraso acadêmico, seus colegas de turma, geralmente tem idade cronológica inferior à sua, que abre espaço para situações constrangedoras que no aspecto do desenvolvimento da sexualidade pode se tornar comprometedora.

3.5- Sexualidades, surdez e família.

A família desde o nascimento de um filho deficiente vive em meio a cuidados básicos dando atenção à parte clínica, de habilitação e prevenção, tendo dificuldades para enxergar que em determinada fase do desenvolvimento afloram as necessidades sexuais (PRUMES, 2003). Percebe-se, conforme argumenta Maia (2009), que as expectativas sobre a descendência vão além da perfeição física, não incluindo a ocorrência de manifestações afetivo-sexuais “destoantes” da norma (homossexualidade, transexualidade e etc.), nem tampouco a ocorrência de deficiências visuais, auditivas, físicas ou cognitivas. Por isso, o processo de luto do filho perfeito (imaginado) é muitas vezes vivido por famílias quando ocorre o nascimento de uma criança deficiente, pois consideram que a condição orgânica considerada desvantajosa é sinônimo de fracasso eminente.

No campo familiar, a sexualidade do sujeito deficiente é uma questão polêmica e pouco discutida, onde as relações sexuais se configuram como atos proibidos de aproximando de aberrações. Não se leva em consideração que a sexualidade é uma característica humana inerente a condição de deficiência, assim deve-se entender, e as pesquisas apontam para isso, que o deficiente pode aprender a exprimir e controlar sua sexualidade, desfrutando de forma normal de uma convivência sexual, sem que isso seja uma concessão social, mas sim um direito individual.

Para Moukarsel (2003) muitas famílias se sentem desorientadas com as insistentes manifestações das pessoas do sexo masculino e acabam procurando profissionais para a iniciação sexual de seus filhos⁴⁷, ainda que seja desprovida de apelo

⁴⁷ A pesquisa de Prumes (2003) revela que o contato da família com o deficiente intelecto-motor é muito mais direta pela necessidade de auxílio para as atividades diárias e de locomoção, dessa forma, torna-se mais difícil se negar a masturbação ou as saídas para encontros sexuais. A família, sob esse prisma, passa a ser cúmplice no processo, devendo estar com a sexualidade bem resolvida, para não correr o risco de disseminar valores morais preconceituosos, baseados em repressões. Fato interessante revelado pelos dados da pesquisa mostram que em todos os casos descritos pela pesquisadora, os entrevistados tiveram (e tem) suas atividades de cunho sexual mediadas por profissionais do sexo, inclusive a iniciação, porém tal categoria de análise não é problematizada no trabalho de Prumes (2003). Sobre esse assunto é interessante a discussão trazida pelo filme sul-coreano *Voluntária Sexual* (2009) que retrata mulheres que

afetivo e de escolha consciente. Porém para as pessoas de sexo feminino as relações sexuais adquirem outra dimensão. No ambiente familiar, a autora percebeu, que as interdições de caráter moral têm influência decisiva, visando coibir tais práticas, sendo inadmissível pensar em uma iniciação sexual nos moldes masculinos. As atitudes predominantes diz respeito as orientações de caráter higiênico e de cunho moral/conservador, onde se espera da menina um comportamento recato e de fala contida, evidenciando o lugar de sujeição da mulher e de submissão ao poder masculino. Percebe-se que no núcleo familiar, a aflição e a insegurança ao lidar com a educação sexual dos filhos deficientes é fator presente, onde os pais acabam por exercer cuidados exarcebados com a intenção de proteção se ancorando na ideia de incapacidade do sujeito deficiente.

Segundo Skiliar (2006) a maioria das crianças surdas cresce e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece ou rejeita a língua de sinais, desenvolvendo no seio familiar um sistema de comunicação gestual, muito limitado para interações, que não conduzem a criança surda a um processo formal de aquisição de informações linguísticas e socioculturais.

Ribeiro (2011) que os surdos ocupam uma posição de meros observadores da vida familiar e que a não fluência em libras entre os familiares causa distanciamentos, ocasionando interações não frequentes e conversas restritas. E como se o sujeito surdo não fosse reconhecido como integrante de sua família sendo considerados desprovidos de língua e, portanto, do direito a convivência familiar.

A fluência em língua de sinais na maioria das famílias onde o surdo está inserido é escassa, não indo além de gestos caseiros que limitam o processo comunicativo. Dessa forma, conforme assinala Bisol (2008) não é raro que acabe ficando para a escola e para o convívio com os surdos adultos a responsabilidade para tratar da temática da sexualidade, ou ainda por iniciativa do próprio sujeito, conforme verificado na fala de Mateus:

Pesquisador: *E na sua família, como esse tema da sexualidade era tratado? Tinha informação?*

Mateus: *Eu não tive informação nenhuma, zero de informação. Nada. Minha família não me ensinou nada, eu é*

se voluntariam a ter relações sexuais com deficientes físicos alegando que esses também necessitam de ajuda para a satisfação sexual.

que via na televisão as informações, eu pegava na internet, no computador, eu pesquisava fotos de órgãos genitais, de doenças sexualmente transmissíveis. Eu olhava tudo, pesquisava por mim mesmo, eu olhava as fotos e também eu fiz isso depois de adulto, depois que eu já sabia Libras que eu fui pesquisar. Eu não tive uma informação antes, então essa informação seria de suma importância, mas eu não tive. (Transcrição, entrevista 01)

Porém, deve-se levar em consideração que jovens surdos não têm a mesma oportunidade de adquirir informações que os ouvintes e que a qualidade da educação oferecida para esse público (tanto em escolas especiais quanto em escolas inclusivas) é questionável. O fato de se apoiarem em outros surdos pra sanarem suas dúvidas também é fator preocupante, pois podem acabar recebendo informações erradas ou incompletas (especialmente de assuntos técnicos) favorecendo a disseminação de mitos e preconceitos relacionados à sexualidade.

Sobre isso Mateus comenta:

***Mateus:** A pessoa com deficiência acaba não tendo acesso a determinadas informações e acabam sendo alvo fácil de atitudes equivocadas sobre sexualidade e aí no caso da surdez, dos surdos que não tem comunicação sobre esse assunto tudo piora e isso pode se transformar em um conhecimento equivocado e aí você vai aprendendo na prática, às vezes a custa de muitos traumas e muitos problemas. (...) A gente por ser surdo não tem muito acesso a informação, então acaba absorvendo uma ideia de sexualidade equivocada, às vezes muito deslocada e diferente. (Transcrição, entrevista 01)*

Dessa forma, não é que a prevenção e os conhecimentos anatômicos relacionados ao corpo sexuado sejam práticas desnecessárias no contexto de uma educação em sexualidade, porém esses aspectos não devem ser minimizados diante de uma reflexão sobre os valores sociais que regem os comportamentos sexuais em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades (MAIA, 2011).

Capítulo IV

Percurso metodológico de construção dos dados empíricos

“Pesquisar é um ato político.”
Rubem Alves

4.1- A abordagem qualitativa.

Os objetivos principais dessa pesquisa pautaram-se em analisar por meio de relatos de vida de surdos homossexuais, como estes enfrentam o duplo preconceito (homossexualidade e “deficiência”) e como foram constituídas suas relações, com o mundo e com o outro, a partir dessa tomada de consciência de uma identidade homossexual e surda. Para tanto, foi configurado um desenho metodológico coerente às problematizações teóricas levantadas ao longo da revisão bibliográfica e conceitual já apresentadas, sendo a escuta dos relatos de vida dos sujeitos um elemento central a ser considerado na análise.

A abordagem qualitativa surgiu em oposição a uma visão empiricista de ciência, buscando a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valorizando a indução e assumindo a posição de que fatos e valores estão relacionados, no que tange o pesquisador, esse passa a ser sujeito ativo, não sendo aceitável uma postura neutra (ANDRÉ, 2002).

Nesses termos, este trabalho possui eminentemente caráter qualitativo, pois busca entender um fenômeno específico, trabalhando com descrições, comparações e interpretações analíticas. Neste tipo de pesquisa, evitam-se hipóteses pré-estabelecidas; elas surgem durante a pesquisa. Ou seja, primeiro se observa o fenômeno a ser pesquisado e, em seguida, procuram-se relações causais que expliquem o fenômeno. Seguindo essa linha, Rey (2005) argumenta que a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente a novas perguntas e abrem novos caminhos à produção do conhecimento.

Dessa forma, assim como salienta Gaskell (2002), a finalidade da pesquisa qualitativa não é apenas contar opiniões ou pessoas, mas sim explorar a variedade de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto abordado, tendo como principal objetivo apresentar uma amostra das posições dos pontos de vista.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa: primeiramente, o ambiente natural é visto como fonte de dados e o pesquisador como um instrumento, sendo necessário que esse tenha um contato direto e prolongado com o ambiente analisado. Em segundo lugar, os dados devem ser coletados de forma descritiva para que possam ser analisados minuciosamente com toda sua riqueza de

detalhes. Em terceiro aspecto, destaca-se o maior foco no processo e não no produto, pois o pesquisador deve ter maior interesse no *modus operandis*, e o produto deve ser delineado na fase de análise de dados. Em quarto lugar, o investigador deve considerar os diferentes pontos de vista dos pesquisados, pois isso conferirá maior aprofundamento e riqueza na análise da problemática. A última dimensão refere-se à tendência indutiva na análise processual dos dados.

Desse modo, por meio dos dados obtidos na pesquisa qualitativa, é que se constroem conjuntos de categorias descritivas e levantam-se questões a partir das teorias já existentes e de visões dos próprios pesquisadores. Por isso, a análise do material coletado na presente investigação fundamenta-se em entrevistas semi-estruturadas, buscando focalizar as concepções de surdos homossexuais acerca de suas vivências.

4.2- A entrevista enquanto instrumento metodológico.

O emprego de entrevistas é uma das metodologias utilizadas na pesquisa qualitativa. A entrevista (enquanto instrumento metodológico) consiste em uma ferramenta interativa que ganha sentido dentro de um espaço dialógico, na qual o estabelecimento do vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados tem papel fundamental na qualidade dos dados produzidos. (MADUREIRA, 2000)

A entrevista se caracteriza por ser uma técnica dinâmica e flexível, sendo um instrumento útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrever processos na qual o sujeito vivencia ou vivenciou, como por exemplo, a construção histórica e social da sua sexualidade. De acordo com Duarte (2005) trata-se de uma pseudoconversa realizada a partir de um quadro conceitual previamente caracterizado, que guarda similaridades, mas também diferenças, com a entrevista jornalística.

Seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa e tendo como instrumento metodológico entrevistas semi-estruturadas, este trabalho busca abordar temáticas interdisciplinares preenchendo, pontualmente, a lacuna e a carência de pesquisas nesse campo. A opção pela entrevista semi-estruturada se deu com o objetivo de potencializar um roteiro mais flexível, em que o entrevistado é convidado a ter um papel ativo na construção da interpretação das informações e o pesquisador (entrevistador) assume um papel menos diretivo, podendo oferecer empatia e apoio, possibilitando um diálogo

mais aberto, favorecendo a emergência de novos aspectos significativos (SOUZA, BRANCO e LOPES de OLIVEIRA, 2008). A entrevista permite algo que é fundamental para a compreensão de si mesmo: significar e ressignificar o vivido. Onde o sujeito se esforça, se fazendo autor, pra situar-se temporalmente e tecer sua própria história.

Assim como sugere Duarte (2004), concordamos que o momento da entrevista se caracteriza por ser um momento de troca, no qual o pesquisador pode oferecer ao seu interlocutor a oportunidade de reflexão sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence. Assim o espaço da entrevista consiste em um local dialógico, sendo perpassado pelos significados que são construídos pelos participantes (pesquisador/entrevistado).

A seleção dos informantes dessa pesquisa se caracteriza por ser do estilo conveniência, também chamada de acidental, (DUARTE, 2005), em que as fontes foram selecionadas pela proximidade, disponibilidade e aceitação em participar do estudo. Participaram da pesquisa três (03) homens surdos de classe média da região Centro-Oeste do Brasil (faixa etária entre 32 e 38 anos), que assumem uma identidade bilíngue e afirmam a homossexualidade como fator constitutivo de suas vivências.

Nas entrevistas, além do pesquisador, contou-se com a participação e a ajuda de uma interprete⁴⁸ fluente em Libras⁴⁹ (já conhecida e aprovada pelos sujeitos entrevistados antecipadamente). As entrevistas foram realizadas por meio da Libras⁵⁰. A intérprete teve a liberdade de também fazer perguntas que julgasse pertinente para a pesquisa⁵¹.

⁴⁸ Assim como defende Quadros (2004), foi levado em consideração para a escolha do intérprete para essa pesquisa, que além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução/interpretação, o profissional tivesse qualificação específica para atuar como tal, dominando processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução/interpretação. A intérprete escolhida tem aprovação expedida pelo MEC nos exames de proficiência no uso e no ensino da Língua Brasileira de Sinais e proficiente em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras.

⁴⁹ Considero importante salientar que o conhecimento e domínio da língua de sinais é fator primeiro para a inserção dentro da comunidade surda, porém conforme salienta Skiliar (2006), a comunidade surda está formada apenas por surdos, e que os ouvintes envolvidos ideologicamente com a causa surda não pertencem a ela, mas constituem comunidades de apoio, sendo esse o local do pesquisador e da intérprete.

⁵⁰ No locus dessa pesquisa aconteceu a interpretação do tipo simultânea em que o intérprete sinaliza a fala do ouvinte ou do surdo em tempo real. Tuxi (2009) estabelece que nessa modalidade não existe um momento de pausa para reelaboração de uma frase ou de se pensar em uma forma mais apropriada de sinalizar ou dar voz sobre o que está sendo dito, porém a maior preocupação do intérprete deve estar pautada em ser o mais fiel possível ao enunciado.

⁵¹ E interessante ressaltar que a conduta do intérprete em língua de sinais é regida por um código de ética (anexo 09/página 149), sendo sua existência justificada a partir do tipo de relação em que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação, onde tal processo deve visar à intermediação de um

Intérprete: *Eu perguntei se foi uma coisa forçada ou se ele recebeu um convite.*

Mateus: *Foi um convite que ele ficou me atentando para que isso acontecesse e ele acabou me estuprando. (Transcrição, entrevista 01)*

Vale salientar que a intérprete escolhida tem formação na área de surdez e conhecia os objetivos da pesquisa, não assumindo um mero papel profissional de interpretação, mas sim um papel de auxiliar de pesquisa.

No momento inicial das entrevistas, explicavam-se os objetivos principais do estudo e era feito a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo). Por se tratar de um grupo socialmente marginalizado, o cuidado com o sigilo em relação às identidades dos sujeitos teve atenção especial, por isso são omitidas informações que possam induzir a identificação dos participantes.

O método utilizado para registro das entrevistas foi o gravador de voz, para captar a fala interpretada dos sujeitos e a fala do pesquisador, porém a ideia inicial da pesquisa era se usar a gravação de imagem (via câmera) para o armazenamento dos dados, onde seria focalizada a sinalização dos sujeitos e a transcrição seria feito via sinais por outra intérprete (diferente da que interpretou no ambiente de coleta de dados), visando maior fidedignidade na fala dos sujeitos. Entretanto, nenhum dos sujeitos autorizou o uso da câmera, alegando receio das suas identidades serem reveladas, demonstrando medo da exposição.

Intérprete: *Ele tá pedindo para não colocar o nome dele.*

Pesquisador: *A pesquisa tem todo um caráter sigiloso e estaremos preservando a identidade de nossos colaboradores. (Transcrição, entrevista 02)*

processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Para Quadros (2004), nessas interações o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidades das informações, devendo observar os seguintes princípios éticos:

- a) Confiabilidade pautada no sigilo profissional;
- b) Imparcialidade, cujo intérprete deve ser neutro, não interferindo com opiniões próprias;
- c) Discrição, estabelecendo limites no seu envolvimento durante a atuação;
- d) Distância profissional, em que o profissional intérprete e sua vida pessoal se separam;
- e) Fidelidade, que estabelece que a interpretação deve ser fiel, sendo vetado ao intérprete alterar informações por querer ajudar ou manifestar opiniões a respeito de algum assunto, devendo se ater ao principal objetivo da interpretação que é passar o que realmente foi dito.

Posteriormente a realização das entrevistas elas foram transcritas para análise na íntegra pelo próprio pesquisador, para garantir a fidelidade e por entendermos o caráter confidencial do material coletado. Concordamos com Queiroz (1985) que a transcrição é um exercício de memória em que toda a cena é revivida ganhando contornos mais bem definidos.

Na pesquisa qualitativa, a interpretação da entrevista requer do pesquisador uma atitude mais flexível em relação à categorização das respostas construídas pelo entrevistado, indo de oposição a pesquisa positivista em que as categorias devem ser fechadas e previamente definidas (MADUREIRA e BRANCO, 2001).

As categorias são entendidas como estruturas analíticas construídas pelo pesquisador que reúne e organiza o conjunto de informações obtidas a partir do fracionamento e da classificação em temas autônomos, mas de forma interlacional. Em cada categoria, o pesquisador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados, descrevendo, analisando a luz da teoria (DUARTE, 2005).

Assim, as categorias de análise dessa pesquisa foram definidas posteriormente a realização e transcrição de todas as entrevistas, a partir das discussões dos dados pelos pesquisadores responsáveis, onde os relatos foram agrupados de forma temática. Dessa forma chegaram-se as seguintes categorias: 1) Primeiras experiências de ordem sexual 2) Estratégias de enfrentamento ao duplo preconceito;

4.3- Informantes.

Os critérios adotados para a seleção dos informantes foram os seguintes: a) homens⁵² surdos que apresentam uma orientação homossexual; b) aceitação em dar entrevista nos moldes já comentados, na presença do pesquisador e da intérprete.

O acesso aos participantes ocorreu mediante duas estratégias: a) indicação por parte da intérprete de sujeitos que ela já conhecia, e, portanto, sabia da sua orientação sexual. Nesse caso, a mediação entre pesquisador/sujeito era feita pela intérprete que agendava as entrevistas; b) através de um grupo LGBT de uma cidade da região Centro-

⁵² Descartamos mulheres homossexuais surdas, nessa fase da pesquisa, por entendermos que se tratava de uma categoria mais abrangente de estratégias de desqualificação (que tangenciava o ser mulher e toda a discussão dos estudos feministas sobre o assunto) e também por entendermos que a homossexualidade masculina ocupa um local de desprestígio maior do que a feminina, se tratando, portanto, de unidades distintas.

Oeste voltado à defesa e garantia de direitos das lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros que possui um núcleo para surdos.

Quadro 01- Dados sociais dos participantes.

Participantes (Nome fictício)	Idade	Escolaridade	Cor
Mateus	32	Superior	Branca
Lucas	38	Magistério	Branca
Artur	37	Médio	Negro

Quadro 02 – Informações sobre as entrevistas realizadas.

Entrevista	Ano	Nome fictício	Local	Militância surda	Militância gay
1 ^a	2011	Mateus	Sala de aula vazia de uma escola pública, após o informante ministrar aula de Libras.	Sim	Não
2 ^a	2011	Lucas	Local afastado próximo ao serviço do informante.	Sim	Não
3 ^a	2011	Artur	Sala de professor.	Sim	Sim

Capítulo V

Análise e discussão dos dados empíricos⁵³

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”

Carl Jung

⁵³ Partes das análises discutidas nessa unidade foram apresentadas no VII Congresso de Iniciação Científica do DF/ XVI Congresso de Iniciação Científica da UnB (Abreu e Silva, 2011a) e no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento (Abreu e Silva, 2011b), ambos em co-autoria com a Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva.

5.1- Categoria de análise 01: Primeiras experiências de ordem sexual.

*Quando eu era criança eu tinha um primo que ficava junto comigo e que acabou tendo relação sexual comigo e eu fui criado junto com ele, mas eu não entendia nada daquilo e desde criança esse meu primo tinha relação sexual comigo, e eu fui entendendo. (...) Eu gostei da relação homossexual, então eu também tinha relação com ele e ele tinha...eu tinha relação. (...) Desde o início eu gostei muito e eu fui percebendo o jeito feminino, e eu fui querendo tanto ser uma menina, eu sentia esse desejo, esse sonho de ser mulher, sempre eu tive esse desejo feminino. **Lucas.***

*Eu tinha 11 anos e o adulto surdo me estuprou no banheiro, eu não entendi nada do que estava acontecendo, eu não sabia nada, eu na hora não entendi, pensei que era uma simples brincadeira, eu não tinha a ideia do que estava acontecendo e o homem...(...) Eu acredito que a partir daí eu fui contagiado pela homossexualidade, me tornando um homossexual, por conta dessa experiência de estupro e a partir desse momento eu acabei me acostumando a ter esse tipo de relação sexual. (...) Depois que eu sofri abuso, eu comecei a sentir vontade de ter essas relações, de continuar, porque eu já estava acostumado, pois começou aos 11 e foi até os 12 anos. **Mateus.***

*Aos 09 anos de idade aconteceu uma coisa comigo, é que meu primo teve uma relação comigo, isso aconteceu aos 09 anos de idade. Eu não tive culpa, eu não sabia de nada, meus pais não me aconselharam, não me explicaram, eu dormia separado deles, eu dormia no chão, junto com meu primo e daí lá era muito cheio e acabou acontecendo que ele teve relação sexual comigo. Mas para mim isso foi normal porque me deu essa condição e eu vejo que em muitos surdos a história da homossexualidade começa assim e ela vai se desenvolvendo com o tempo. **Artur***

Em todas as três entrevistas os relatos da primeira experiência sexual (ato penetrativo) foi o primeiro fator a ser mensurado pelos sujeitos, muitas vezes de forma descontextualizada da pergunta feita.

Pesquisador: *Durante a sua formação, principalmente na escola, esse tema, a questão da sexualidade, ela foi apresentada a você? Esse tema foi trabalhado durante a sua formação escolar?*

Lucas: *Quando eu era criança eu tinha um primo (...)
(Transcrição, entrevista 02)*

Verificado também na entrevista de Artur:

Pesquisador: *Pra gente começar nossa conversa eu pergunto pra você o que é ser surdo? Como é ser surdo?*

Artur: *Aos nove anos de idade aconteceu uma coisa comigo, e que meu primo teve uma relação comigo (...) (Transcrição, entrevista 03)*

Após a explicação da pesquisa e breve problematização acerca do tema, os relatos surgiram de forma espontânea. Percebe-se que os sujeitos sentem a necessidade de contar sobre suas experiências sexuais, talvez por não terem espaços propícios para falar sobre tais assuntos (por proibição, vergonha, medo) ou ainda por fazerem ligações diretas entre o ato sexual e a homossexualidade. Na análise das narrativas dos sujeitos podemos perceber que eles estabelecem que as relações sexuais ocorridas na infância tardia são entendidas como um marco da sua condição homossexual, balizada pela experiência física, exercendo papel constitutivo do discurso, sendo significado apenas anos depois da ocorrência do ato sexual, quando o sujeito tem acesso a recursos comunicativos, como a Libras ou por intermédio de ambientes/recursos mediáticos de experiência visual. Fatores esses verificados nos fragmentos abaixo:

Pesquisador: *Como se deu? Quais fatores que influenciaram essa tomada de consciência, essa descoberta, do que é realmente ser homossexual?*

Mateus: *Porque eu comecei a perceber que pelas informações, eu fui tendo acesso, eu fui vendo pessoas homossexuais e eu fui vendo homem namorando com homem e eu fui entendendo o que é a homossexualidade. Eu fui vendo parada gay, eu fui vendo pelo visual, pela informação e eu me identifiquei com eles. E eu fui entender as palavras, por exemplo, o que é heterossexual, ou não sabia o que era isso eu não sabia que tinha uma separação entre heterossexual e homossexual. Isso tudo foi ficando claro pra mim a partir dos 18 anos. Ninguém nunca me ensinou nada disso até os 18 anos⁵⁴. Aos 18 anos eu fui começar a entender, por meio da linguagem, por meio do acesso aos termos e as palavras e da*

⁵⁴ Idade em que o sujeito começou a aprender Libras.

visualidade, pelas informações que eu tinha pela internet, pela televisão e eu fui entendendo o que era homossexual, heterossexual, bissexual. Ah então é por isso que eu não gosto de mulher? É por isso que eu gosto de ter relação com homens? Foi a partir daquilo que eu fui entendendo o que era um homossexual, mas o surdo não tem acesso a essas informações. (Transcrição, entrevista 01)

Lucas: *Não, eu não sabia de nada, eu não conhecia a palavra, o que significava teoricamente homossexualidade. O mesmo de sexualidade, eu não entendia nada, só beijava, abraçava, ele transava comigo, eu tinha relação com ele, mas eu não sabia que aquilo era homossexualidade. Eu só fui entender aos 11 anos onde eu descobrir que isso era ser gay e ficou claro pra mim, mas naquela época não, eu curtia, mas não sabia o que era.*

Pesquisador: *E como você descobriu?*

Lucas: *Pela televisão. Eu assisti pela televisão um programa e eu entendi, tava entrevistando homossexuais e eu entendi. – Gente é exatamente isso que eu sou! E ficou claro pra mim. (Transcrição, entrevista 02)*

A relação sexual, ocorrida em um ambiente de proximidade e relacional ao sujeito (doméstico e escolar), se caracteriza por ser o início de um processo, no qual, de acordo as falas, os sujeitos vão se adaptando e construindo suas manifestações sexuais a partir das experiências que se dão em nível físico. *(Eu acredito que a partir daí eu fui contagiado pela homossexualidade, Mateus/ (...) foi normal porque me deu essa condição, Artur.)* Nas falas, o que se percebe é que o ato sexual foi estabelecido como um fator essencial no processo de construção (marco intrasubjetivo) do que os sujeitos serão no futuro, tendo uma relação direta entre o ato sexual e a vivência da homossexualidade.

Os sujeitos entrevistados se remetem a sexualidade tendo como fundamento um conceito biologizante/naturalizante que a reduz ao ato sexual. Porém, conforme salienta Maia (2003), sexualidade não se restringe ao sexo, sendo impossível dissociar o biológico das dimensões psicossocial e histórica. A sexualidade traz em sua essência, uma amplitude de condutas humanas, que vão além da genitalidade, não devendo ser entendida exclusivamente como sinônimo de sexo, orgasmo, órgãos sexuais, mas sim como uma dimensão ampla e cultural que abrange diferentes aspectos, como amor, relacionamentos afetivos e sexuais, prazer e etc. (MAIA e ARANHA, 2005). Para a família de jovens surdas, analisadas por Ribeiro (2011), a sexualidade é reduzida à

atividade sexual, que por sua vez está associada ao perigo, ao risco e a gravidez, estando sempre relacionado a um problema. As dimensões do prazer, da afetividade, do relacionar-se com outras pessoas não são contemplados, existindo uma profunda valorização da virgindade como uma virtude.

Os dados corroboram com a constatação da pesquisa de Moukarzel (2003), que ao analisar a fala de alunos deficientes sobre o entendimento sobre sexualidade, percebe que esta é representada por sua dimensão biológica, orientada para a genitalidade, desprovida de suas significações sócio-culturais. A autora percebe que na fala dos alunos entrevistados, a sexualidade é representada em sua dimensão biológica, tendo como foco principal a genitalidade, onde não se estabelece significações sócio-culturais, a ênfase dada pelos alunos diz respeito a diferenciação da identidade de gênero e a vida reprodutiva (orientada para a heterossexualidade), sendo vista como ameaça constante (gravidez, DSTs), estabelecendo-se um foco de atenção no corpo reprodutivo.

Podemos perceber isso também na pesquisa de Bisol (2008), que constata que para os jovens, tanto surdos quanto ouvintes, existe a tentativa de construir significados em torno da sexualidade, centrando-se principalmente no primeiro beijo e na primeira relação sexual.

Pode pensar o peso que essas vivências têm para a compreensão de si e do outro, a necessidade de narrá-la indica a necessidade de organizá-la, em suma, de compreendê-la em sua imensa gama de sentimentos e conflitos. (pág 110)

Outro fator revelado pelos fragmentos discursivos dos surdos diz respeito à vulnerabilidade sexual a qual tais sujeitos foram expostos (crianças e surdas-local de silenciamento). Mateus, por exemplo, cita sua experiência traumática de estupro dentro de uma instituição de educação de surdos.

***Mateus:** Porque a minha história, eu era criança, eu tinha 11 anos e estudava em uma escola que eu não sei dizer se eu posso dizer o nome. É um instituto para surdos, é melhor evitar colocar o nome, era uma escola oralista e eu fui estudar lá, eu via muitos surdos lá que estudavam e apanhavam sempre. Daí eu perguntava: porque essas pessoas estão apanhando na escola? Daí me falaram: Porque elas estavam transando dentro da escola. Então o padre batia nelas. O negócio é que nessa escola tinha surdos adultos e crianças surdas, e lá era internato, e aí os surdos adultos abusavam das crianças surdas, porque eles estavam juntos na mesma escola (...) eu fiquei sabendo de muitos amigos meus que vinham chorando porque foram abusados até por 4 pessoas, e eu ficava sabendo dessa história e morrendo de medo. E isso foi aumentando o número*

de abusos sexuais dentro da escola, quando, no momento da escovação, de escovar os dentes, as crianças iam todas escovar e um dia eu também fui escovar meus dentes lá no banheiro e eu fui estuprado por um surdo adulto. (Transcrição, entrevista 01)

Ferreira (2008) argumenta que as pessoas com deficiência estão em condição de risco de violência sexual por dois fatores: primeiro por serem sujeitos invisíveis socialmente e segundo pela consciência do agressor de que o risco de denuncia do abuso é praticamente inexistente, pois com frequência a pessoa com deficiência estará isolada e sem apoio. Conforme verificado no fragmento abaixo:

Mateus: *Eu era criança, eu era inocente, eu não sabia. Eu tinha medo de contar e apanhar de não confiarem no que eu estava dizendo, de acharem que eu estava mentindo. Sempre o padre dizia que surdo mentia e eu tinha trauma de tanta surra que eu já tinha levado por causa dos desenhos que diziam que era eu que tinha feito e que não tinha sido eu, então eu preferia não falar. (Transcrição, entrevista 01)*

O abuso sexual contribui de modo significativo para a vulnerabilidade, social e emocional, das pessoas com deficiência. Sobre isso, Bisol cita um estudo realizado com 1150 adultos surdos na Noruega, feito por Kvan(2004), o qual aponta que meninas surdas foram vítimas de abuso sexual mais de 2 vezes do que meninas ouvintes, e que os meninos surdos mais de 3 vezes do que os meninos ouvintes. De acordo com a pesquisa, crianças surdas podem ter de duas a três vezes mais chances de serem vítimas de abuso sexual. Percebemos também que a vulnerabilidade é fator presente na fala dos entrevistados, colocando o ouvinte como principal agressor.

Lucas: *O ouvinte é mais preconceituoso, muito, ele só quer se aproveitar dos surdos para fazer sexo, mas ele não quer namorar com surdo não. (...) A maioria ouvinte e hétero tem muito preconceito, eles só se aproveitam da minoria surda homossexual. Eles só querem transar, então o preconceito passa por essa via de se aproveitar do corpo do surdo na relação (Transcrição, entrevista 02.)*

A questão da vulnerabilidade sexual também é destacada na pesquisa de Ribeiro (2011), que ao analisar a fala de mães de adolescentes surdas, percebeu que para essas, a condição da surdez pode apresentar-se como um aspecto facilitador de violência sexual, pois pressupõem que a falta de audição impediria a percepção da aproximação de um possível agressor e dificultaria o pedido de ajuda.

Assim como na pesquisa de Beche (2005), nota-se que a construção da sexualidade do surdo passa pela mediação dos ouvintes, que ocupa um papel de mediador entre duas culturas, por meio das relações sociais, seja como parceiros sexuais ou como formadores de opinião (família, amigos professores e etc.). Para Glat (2004), a experiência sexual dos jovens é sempre transversalizada pela experiência sexual dos adultos significantes, essas vivências (positivas ou negativas), culpas e valores incorporados pelo adulto em relação ao seu próprio desenvolvimento psicosssexual emergem de forma quando esse se encontra diante da sexualidade do outro.

Moukarzel (2003) percebe que a desinformação ainda é o maior obstáculo para os deficientes elaborarem conceitos e posicionamentos próprios sobre as questões relacionadas à sexualidade, independente das suas limitações. Mesmo para aqueles que já experienciaram ou têm um vida sexual ativa, as noções são bastante precárias, o que faz de tais sujeitos estejam mais vulneráveis a situações de risco em níveis e instâncias variadas.

5.2- Categoria de análise 02: Estratégias de enfrentamento ao duplo preconceito.

Desculpa, eu não tenho experiência com a minoria surda homossexual, eu não tenho coragem de assumir isso. Os surdos não sabem que eu sou homossexual, então eu não convivo com eles. Lucas

Eu vejo muitos surdos passando por esse mesmo processo e alguns surdos falavam: Mas você tá parecendo uma mulherzinha, mas você tá com a mão quebrada. E eu comecei a ficar meio preocupado com essa provocações e comecei a me controlar mais com os trejeitos. (...) mas eu não posso falar o que eu sou, porque eu tenho medo do preconceito que eu posso sofrer, maior ainda do que eu já sofro. A partir do momento que assumi piorou, então é melhor evitar falar, é melhor ficar calado, porque você não sofre preconceito, e ninguém fica sabendo que você é homossexual e você mostra para todo mundo que você é normal e sem problemas, daí é melhor evitar problemas com os outros. Mateus

Os surdos homossexuais sofrem muito preconceito, também por essa falta de informação, eles não vivem em paz. É uma vida muito difícil, eu, por exemplo, tenho problema na minha família até hoje por conta disso. Mas eu tenho força, eu luto, eu procuro psicólogo. Eu frequento psicólogo e meu pai e minha mãe tem me aceitado um pouco mais, tem diminuído um pouco os problemas, mas eu sofro muito preconceito por ser homossexual. Ser surdo e homossexual, a vida não é fácil, porque o preconceito vem em dobro. E falta respeito ao surdo e ao surdo homossexual. Artur

A diversidade sexual tende a ser inviabilizada, sendo escassamente tematizada como conteúdo didático nas escolas e espaços formativos e, frequentemente, a homofobia é subestimada em seus efeitos negativos aos sujeitos homossexuais. A solidão é um desdobramento marcante da homofobia, dessa forma, a pessoa homossexual acaba por ficar a margem do seu grupo social, comprometendo sua convivência com os demais. Lionço e Diniz (2009) colocam que muitos adolescentes que começam a sentir atração por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização da homossexualidade e tendem a omitir sua condição, não encontrando na escola ou nos professores uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade. Sobre isso podemos verificar nas falas de Mateus e Artur:

Pesquisador: *Durante a sua formação escolar esse tema da sexualidade foi abordado?*

Mateus: *Nunca, eu não sabia nada sobre homossexualidade. Só falaram simplesmente de AIDS/HIV, o que era, mas era um conhecimento muito superficial sobre o assunto. (Transição, entrevista 01)*

Artur: *Na escola? Na escola eu me lembro que na 7ª série ou na 8ª houve uma explicação sobre camisinha, mas eu queria muito ter contado para eles da minha homossexualidade, mas eles só falaram de camisinha, pra não pegar AIDS, essas coisas assim, foi bem por cima. (Transcrição, entrevista 03)*

Por meio da análise do material coletado, pode-se identificar que o silenciamento/ocultamento é a forma que mais prevalece como estratégia de enfrentamento ao preconceito referente à condição homossexual. Para os entrevistados, o estigma da deficiência já os coloca em um local de “outridade”, local esse marcado

pelo preconceito e pela exclusão social, soma-se outro fator para a possível desqualificação pela sua orientação sexual: a homossexualidade.

Dessa forma, a omissão é elencada como um fator de proteção contra o duplo-preconceito, fazendo com que os sujeitos vivenciem uma eterna duplicidade opositória nas relações, em que na maioria dos contextos, assumem uma identidade heterossexual como fator preponderante para sua aceitação dentro daquele grupo social, fazendo do segredo seu principal aliado e a vigilância, do corpo, algo corriqueiro. Percebido de forma mais efusiva nos fragmentos abaixo:

***Mateus:** Eu sei que eu sou homossexual, eu tenho relações homossexuais, mas eu não gosto de ter um comportamento que denuncie isso, mas ligado as questões de trejeito, eu não gosto. (Transcrição, entrevista 01)*

***Lucas:** Não, eu nunca encontrei com surdos homossexuais, eu escondo que eu sou homossexual (...) Os surdos não sabem que eu sou homossexual, então eu não convivo com eles. Eu finjo que sou hétero, entendeu? (Transcrição, entrevista 02)*

Ou ainda em outro trecho:

***Lucas:** Mas eu gostei muito de me relacionar com héteros⁵⁵, só que eles não contam nada pra ninguém que eles se relacionam com a gente. Agora homossexual fica contando pra todo mundo –eu sou gay, eu sou gay, eu sou gay- espalham para todo mundo, agora eles, ficam mais guardados para eles e eu gosto disso. (Transcrição, entrevista 02)*

Artur levanta que muitas das informações não chegam aos surdos de forma satisfatória, principalmente aquelas relacionadas à educação em sexualidade. Existe a necessidade de se desenvolver programas de educação sexual para as pessoas com deficiência, pois se percebe que seus conhecimentos sobre assuntos relacionados a sexualidade, no seu sentido amplo, são incorretos ou superficiais. Glats (2004) aponta que, em geral, os jovens com deficiência não recebem orientação em casa, e devido aos seus déficits cognitivos e/ou sensoriais, têm dificuldades para entender as informações veiculadas pelos diversos meios acerca da sexualidade, portanto, deve-se proporcionar

⁵⁵ Creio que aqui o sujeito esteja se referindo a categoria de HSH (homens que fazem sexo com homens). Tal termo foi cunhado por profissionais de saúde para campanhas da prevenção à AIDS, sem entrar em questões culturais, de identidade de gênero ou orientação sexual. Basicamente trata-se de homens que tem a prática homossexual, mas continuam se identificando e sendo heterossexuais.

espaços dialógicos que oportunizem informações dando a oportunidade do sujeito deficiente desenvolver uma sexualidade madura e saudável.

Capítulo VI

Apontamentos Gerais

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso,
Jogando meu corpo no mundo,
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus*

Mistério do Planeta
Os Novos Baianos

Ao tecer essas palavras de encerramento, me indago por que o tema da homossexualidade em sujeitos com desenvolvimento peculiar ainda é tão silenciado no Brasil, principalmente no campo científico. Percebo que a literatura internacional, o cinema e as mídias impressas e virtuais saíram na frente em retratar em suas pautas histórias de indivíduos que mesmo estando inseridos no discurso da deficiência, manifestam em suas vivências a homossexualidade como fator constitutivo de suas identidades. A citar:

- 1) Filme *Tudo em Família* (2005), que apesar de não ser o foco principal da trama, há um personagem surdo homossexual (Thad), que junto com o seu parceiro, resolvem adotar uma criança.
- 2) Conforme mencionado no capítulo 3, as obras literárias de Raymond Luczak, surdo e gay, que por meio da escrita, coloca-se em um local de fala (e de escuta), como por exemplo, no livro *Assembly Required: Notes from a Deaf Gay Life*, em que o autor relata sua experiência de homem, surdo, gay, que vive entre as dualidades de mundos surdos e ouvintes, homossexual e heterossexual.
- 3) Curta metragem brasileiro, “Eu não quero voltar sozinho”, que retrata uma cena cotidiana de amor adolescente entre o cego, Leo, e o novato no colégio, Gabriel, em uma mistura de medos, incertezas e “happy end”.
- 4) Revistas impressas e digitais, que vinculam reportagens trazendo questões relacionadas às dificuldades (principalmente vinculada à questão do duplo preconceito e da acessibilidade) enfrentadas por surdos homossexuais, como por exemplo, a entrevista com Tomaz Beche (anexo 10/página 151) no Portal G (09/02/11) e reportagem na Revista G Magazine (Licença pra ouvir: surdos gays e lésbicas começam a se organizar para buscar seus direitos), em 2004 (anexo 11/página 156).

Assim como Bisol (2006), percebo que a produção acadêmica em torno das questões da surdez debate-se ainda com fervor, no contexto brasileiro, na contraposição do modelo socioantropológico ao modelo clínico-terapêutico. Nesse sentido, considero urgente a abertura de novas possibilidades de pesquisas, com outras possibilidades teóricas e metodológicas no campo da surdez, e aprofundamento de debates que favoreçam desdobramentos e encaminhamentos para uma melhor qualidade de vida para os surdos, entendidos como seres possuidores de várias identidades, sendo o “não ouvir” e a homossexualidade apenas algumas delas.

Além disso, espaços de escuta e acolhimento se tornam necessários para atender as demandas de surdos homossexuais em ambientes educacionais e psicológicos, no que

tange principalmente os serviços de informação, formação e escuta. Porém antes de mais nada, é necessário que a Libras seja difundida para o estabelecimento de tais programas, onde os mais diversos profissionais possam atender aos surdos de forma linear/direta e não mediado por um intérprete, em que a surdez possa ser entendida como uma peculiaridade linguística, conforme defendido neste trabalho, e não apenas como uma deficiência inserida no discurso do déficit e da falta, e por ventura da normatização e da ouvintização.

Sobre o relato dos surdos sinalizados para essa pesquisa, o que se pode depreender é que suas manifestações no campo da sexualidade são iguais às das demais pessoas, o problema por eles enfrentado nesse aspecto diz respeito ao acesso as informações corretas devido às dificuldades de comunicação e ao preconceito histórico e socialmente construídos entorno da homossexualidade. Por estarem inseridos em um local de (dupla)subternidade social, pela surdez e pela homossexualidades, os sujeitos preferem esconder essa última como forma de segurança e de se resguardarem perante o olhar da comunidade surda, que os desqualificariam por essa condição. Na fala de todos os sujeitos, percebe-se um temor confessor de que as suas práticas homossexuais sejam descobertas pela comunidade surda, que não haja espaços inclusivos e de apoio para essas pessoas, os espaços de acolhimento de surdos homossexuais se dão em organizações LGBTs, como no caso de Brasília.⁵⁶

Por fim entendo que uma sociedade que se apregoa inclusiva, esta não pode dispensar a inserção da sexualidade e suas mais variadas manifestações em suas propostas, programas e projetos, sob a pena de promover uma inclusão em que faltando um elemento essencial para a vida plena e prazerosa de qualquer indivíduo.

⁵⁶ Considero valido citar a iniciativa do Colectivo de lesbianas, gays y transexuales de Madrid que criaram um material didático voltado para surdos com título: “El amor estar em el aire: sexo seguro para gays-lesbianos surd@s” (Anexo 12/página 157).

Referências Bibliográficas

ABREU, Fabrício Santos Dias de Abreu; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Surdez e homossexualidade: aspectos da formação identitária de sujeitos surdos no enfrentamento do duplo preconceito.** In: 7º Congresso de Iniciação Científica do DF/ XVI Congresso de Iniciação Científica da UnB. Produção do conhecimento científico, tecnológico e inovação: desafios e perspectivas (Anais), 2011a.

ABREU, Fabrício Santos Dias de Abreu; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Surdez e homossexualidade: aspectos da formação identitária de sujeitos surdos no enfrentamento do duplo preconceito.** In: VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. A psicologia do desenvolvimento para a transformação da América Latina (Anais), 2011b.

ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **"O tear dos impeditivos": quais as (im)possibilidades da expressão criativa na escola?** In: VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação. Belo Horizonte: Editora UFSJ (Anais), 2010.

ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Professor e autoria: focalizando a dimensão criadora no fazer pedagógico.** In: VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação. Belo Horizonte: Editora UFSJ (Anais), 2010.

ANDERSON, P.; KITCHIN, R. **Disability, space and sexuality: access to family planning services.** Social Science & Medicine, Oxford, v. 51, n. 8, pp. 1163-1173, 2000.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1998.

BECHE, Rose Clér Estivaleta. **A sexualidade do surdo: retalhos silenciosos na constituição da sua identidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BENTO, Isabel Cristina Belasco. **Educação preventiva em sexualidade, IST/AIDS para o surdo através da pesquisa-ação.** Tese (Doutorado em enfermagem, psiquiatria e ciências humanas). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2005.

BERNETT, S. **Clinical and cultural issues in caring for deaf people.** *Jornal of Family Medicina*, v. 31, p. 17-22, 1999.

BISOL, Claudia Alquati. **Adolescer no contexto da surdez: questões sobre a sexualidade.** Tese (Doutorado em psicologia do desenvolvimento). Programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Livro

BRAGA, Denise da Silva. Lacunas, Silêncios e Sons: **O que dizem os discursos sobre gênero e sexualidade no espaço-tempo da escola?** In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Anais), 2010.

BRASIL, Agência Nacional de Águas. **Manual de redação e de atos oficiais.** Brasília: ANA, SGE, CDOC, 2005. Livro

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.** *Educação e Realidade*, v. 21, p. 71-96, jan./jun., 1996

CAMPOS, Mirian Piber. **Nem anjos, nem demônios: discursos e representações de corpo e sexualidade de pessoas com deficiência na internet.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas. Programa de pós-graduação em educação, 2006

CARVALHO, Juliana. **Na minha cadeira ou na tua?** São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre homoerotismo.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992

DESCARRIES, Francine. **Teorias feministas: liberação e solidariedade no plural.** In: NAVARRO-SWAIN, Tânia (org.). *Feminismos: teorias e perspectivas.* Textos de história: Revista do programa de pós-graduação em história da UnB, Brasília, UnB, vol. 08, pp. 09-45, 2000.

DINIZ, Débora. **Direitos sexuais e reprodutivos: qual o desafio imposto pela deficiência?** In. BRASIL, Ministério da Saúde. *I Seminário nacional de saúde: direitos sexuais e reprodutivos e pessoas com deficiência.* Série reuniões e conferências. Brasília: Ministério da Saúde (Anais), 2010.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade.** In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.* São Paulo: Atlas, 2005.

FARIAS, Rômulo Oliveira de. **Comunicação, sexualidade e surdez: produção de um vídeo educativo sobre direitos sexuais e reprodutivos para a comunidade surda de Juiz de Fora.** Trabalho de Conclusão de Curso (monografia de graduação). Faculdade de Comunicação Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. **Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz.

Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas, Brasília: Secad/MEC, UNESCO, p. 141-157, 2009.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. **Homossexualidade e deficiência mental: jogos discursivos e de poder na construção dessas identidades no contexto escolar.** Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. X – Nº 2 – p. 653- 672, 2010.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual.** Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 2005.

FERREIRA, Windyz B. **Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência.** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 002, p. 120-136, 2008

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GASKEL, George. **Entrevistas individuais e de grupos.** Em: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª edição. Petropolis, RJ: Vozes, 2008

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. **Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental.** São Paulo: editora gente, 1995

GLAT, Rosana. **Saúde Sexual, Deficiência e Juventude em Risco.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** 3ª edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª edição. Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro:DP&A, 2006.

JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva. **Quando as questões de gênero e sexualidades interrogam as práticas curriculares: reflexões sobre programa de orientação sexual, masculinidades e (homos)sexualidades na escola**. In: In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Anais), 2010

KVAN, M. H. **Sexual abuse of deaf children. A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway**. Child abuse & neglect, 28(3), p. 241-251, 2004

LIONÇO, Tatiane; DINIZ, Débora. **Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio**. Ed. Brasília, DF: Editora da UnB, 2009.

LOPES, Luiz Paulo Moita. **Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer**. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (org). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª edição. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Livro

LOURO, Guacira Lopes. **Heteronormatividade e homofobia**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas, Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2009.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade**. Dissertação (Mestrado em psicologia do desenvolvimento). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2000.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchôa. **A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas**. *Temas psicol.* [online]. vol.9, n.1, p. 63-75, 2001.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão?** In: RAPHAEL, Hélia Sônia; CARRARA, Kester. (Orgs.) Avaliação sob exame. Campinas: Autores Associados, p. 53-82, 2002

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e deficiências no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Identidades e papéis sexuais: uma discussão sobre gênero na escola**. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (orgs.). Sexualidade e Infância. São Paulo: Cecemca/UNESP, 2005.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e deficiência**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Enxergando através do amor: deficiências sensoriais e sexualidade ou o amor e os sentidos**. In: ASSUMPÇÃO JR, Francisco e

ALMEIDA, Thiago de. Sexualidade, cinema e deficiência. São Paulo: Livraria Média Paulista Editora, 2008.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Deficiência mental e gênero: a heronormatividade como preconceito.** In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Gênero, sexualidade e educação sexual em debate. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.11-23, 2009a.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas, Brasília: Secad/MEC, UNESCO, p. 265-291, 2009b.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sociedade inclusiva e sexualidade: reflexões sobre deficiência e a diversidade sexual.** In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e praticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara- SP: Junqueira e Marin, p. 433-442, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física.** Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. **Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar.** Interação em Psicologia, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 16, n.2, p. 159-176, Maio-Agosto, 2010.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes.** In: Subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. XII ENDIPE, 2006.

MEINERZ, Nádía Elisa. **Corpo e outras (de)limitações sexuais: uma análise antropológica da revista *Sexuality and Disability* entre os anos de 1996 e 2006.**

Rev. bras. Ci. Soc. [online]. vol.25, n.72, p. 117-178, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Comentário.** In: *Cadernos Pagu* Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v. 28. Jan/jun, p. 55-63, 2007.

MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio. **Apresentação.** In: *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v. 28. Jan/jun, p. 9-18, 2007.

MOREIRA, Sandra Zanetti. **A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade.** In: S KILIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p. 95-103, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTT, Luiz. **A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco.** In. BRITO, Ivo (org). *Sexualidade e saúde indígena*. Brasília, Paralelo 15, 2011.

MOUKARZEL. Maria das Graças Machado. **Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação.** Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo.** Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Feliz ano velho.** 21ª Ed. São Paulo :Arx, 2003.

PAULA, Ana Rita de; REGEN, Mina; LOPES, Penha. **Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio.** São Paulo: Expressão e arte editora, 2005.

PATIL, S.; GOPINATH, C.Y. **Exploring the sexual vulnerability of urban deaf Indians.** Mumbai: Signpost, 2000.

PERLIN, Gládis Terezinha. **O lugar da Cultura Surda.** In: THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini (org). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1ª reimpressão, 2005.

PERLIN, Gládis Terezinha. **Identidades Surdas.** In: SKLIAR, Carlos (org) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PIBER, Miriam. **Identidades anormais: a (des)construção dos corpos deficientes.**In: 29a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED (Anais), 2006.

PINEL, Arletty Cecília. **A restauração da Vênus de Milo: dos mitos à realidade sexual da pessoa com deficiência.** In. RIBEIRO, Marcos (org.). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 307-325, 1993.

PINEL, Arletty Cecília. **Educação sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais.** In: RIBEIRO, Marcos (org). *O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde.* São Paulo: Editora Gente, p. 211-226, 1999

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexuais: a hierarquia da invisibilidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

PRUMES, Cristiane Pasqua. **Ser deficiente, ser envelhescente, ser desejante.** Dissertação (Mestrado em gerontologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

PUHLMANN, Fabiano. **A revolução sexual sobre rodas: conquistando o afeto e a autonomia.** São Paulo: O nome da rosa, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravar no registro da informação viva.** 2ª. Ed. São Paulo: CERU/FFLCJ/USP, 1985

RAVAGNI, Eduardo. **O que é a sexualidade humana?** Tese (Doutorado em ciência da saúde). Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde, 2007

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Prefácio: incluir sem sexualidade é uma inclusão capenga.** In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, p. 15-17, 2011.

RIBEIRO, Karen. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo.** Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade de São Paulo, 2011.

REY, Fernando González: **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SALLESS, Heloisa Maria Moreira Lima, FAULSTICH, Enilde (et al). **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Volume 1. 1ª edição. Brasília: MEC, SEESP, 2007

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. **Deficiência e transcendência: a cegueira na modernidade ocidental.** Dissertação (Mestrado em antropologia social). Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2003.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

SHAKESPEARE, Tom. **I haven't seen that in the Kama Sutra: the sexual stories of disable people.** In: WEEKS, Jeffrey; HOLLAND, Janet; WAITES, Matthew. *Sexualities and society- a reader.* Cambridge, UK: Polity Press, p. 143-152, 2003

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas.** 2ª edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Arte e imaginação na formação de educadores: discutindo autorias no ofício pedagógico.** In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais (Anais)*, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos.** In: SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.* 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, Carlos (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, Flávia. Faissal. **A Escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência.** In: 34ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED, Anais, 2011

SOUZA, Regina Maria de. **Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo.** *Cad. CEDES* [online], vol.19, n.46, p. 57-67, 1998

SOUZA, Tatiene Yokoy de. BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu; LOPES de OLIVEIRA, Maria Claudia Santos. **Pesquisa qualitativa e**

desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. Fractal, Revista de Psicologia. Rio de Janeiro, Julho/ Dezembro, vol. 20, n. 02, p. 357-376, 2008

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009

TELLES, José Luiz. **Direitos sexuais e direitos reprodutivos na agenda da saúde das pessoas com deficiência.** In. BRASIL, Ministério da Saúde. I Seminário nacional de saúde: direitos sexuais e reprodutivos e pessoas com deficiência. Série reuniões e conferências. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia: obras completas/ tomo cinco.** 1ª reimpressão. Cuba: Pueblo y Educación, 1995.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes(org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª edição. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

Parte III

**PERSPECTIVAS
PROFISSIONAIS**

Perspectivas profissionais

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

Chegar à conclusão desta fase é uma vitória pessoal e acadêmica. Uma espera que novos rumos, ainda desconhecidos, possam se abrir (*Façamos da interrupção um caminho novo...*). Não considero que findei a pesquisa e as discussões por ela suscitadas (*estamos sempre começando...*), muito pelo contrário, o trabalho aqui apresentado é apenas um grande esboço de algo melhor estruturado que virá depois (*preciso continuar...*). O tema necessita de maior aprofundamento teórico e conceitual e uma nova metodologia para coletas de dados se faz necessário. Este trabalho foi apenas um pontapé inicial (começo/início) de caráter exploratório. Recordo-me no início da pesquisa, ainda na iniciação científica, que Profa. Daniele me disse que tínhamos um longo e desafiador caminho de construção de um escopo teórico por se tratar de uma pesquisa inédita. Penso que conseguimos! Mais uma vez, sou grato a todos aqueles que contribuíram para isso, de modo particular aos meus queridos orientadores, Dani e José.

O futuro após o fim da graduação me causa medo e me coloca em um estado de incertezas (*Do medo, uma escada...*); porém, o caminho por mim percorrido na Universidade induziu a almejar a carreira acadêmica em um futuro próximo. Assim, no próximo ano pretendo tentar a seleção em um programa de pós-graduação, em nível de mestrado acadêmico, provavelmente na área de psicologia do desenvolvimento. Além disso, espero continuar contribuindo com os grupos de pesquisa a qual me filio: Surdez e Sofrimento Psíquico e Grupo de Estudo em Ecologia Sexual e Educação.

Pretendo, também, tão brevemente poder assumir regência de uma turma e me realizar enquanto professor, unindo teoria à prática.

Porém tudo isso são anseios (*Do sonho, uma ponte...*) e a única certeza que tenho é que não quero parar por aqui nos meus estudos e nem me desvincular do ambiente acadêmico.

APÊNDICE 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Brasília, de 2011

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*Surdez e Homossexualidade: Aspectos da formação identitárias de sujeitos surdos no enfrentamento de duplo preconceito.*”. A sua participação não é obrigatória. Em função disso, a qualquer momento você pode desistir de participar, retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo desta pesquisa é analisar por meio de relatos de vida de surdos homossexuais, como estes enfrentam o duplo preconceito (homossexualidade e “deficiência”) e como foram constituídas suas relações, com o mundo e com o outro, a partir dessa tomada de consciência de uma identidade homossexual e surda.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas não-estruturadas que serão transcritas.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, os nomes dos colaboradores envolvidos serão trocados.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o contato dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Fabício Santos Dias de Abreu

Graduando em Pedagogia

Universidade de Brasília/UnB

Email: fabra201@hotmail.com

Declaração

Eu, _____
_____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de
minha participação na pesquisa “*Surdez e Homossexualidade:
aspectos da formação identitárias de sujeitos surdos no
enfrentamento de duplo preconceito.*” e concordo em participar.

Brasília, DF, _____ de _____ de 2011

Colaborador da pesquisa

APÊNDICE 02

Roteiro/Guia de entrevista

Bloco 1 (Aspectos gerais da condição de ser surdo)

- Para você o que é ser surdo?
- Como é ser surdo em uma comunidade majoritariamente ouvinte?
- Já sofreu algum preconceito e/ou dificuldades relacionado à sua condição de surdo?
- Tem domínio de LIBRAS? Acredita que ela é um meio de inserção?
- Como se deu sua educação? Ampliar o conceito de pedagogia.

Bloco 2 (Experiências sexuais)

- Durante sua formação escolar o tema sexualidade lhe foi apresentado?
- Como esse tema foi tratado ao longo da sua infância e adolescência (escola, amigos e família)?
- Você se lembra quando você teve sua primeira experiência sexual? Ela foi mediada por um surdo ou por um ouvinte?
- Com que idade você teve sua primeira experiência homossexual? Você já tinha noção do que se caracteriza ser gay?
- Com que idade e como se deu essa tomada de consciência de que você era gay? (Que fatores auxiliaram nessa descoberta?)
- Durante essa tomada de consciência você passou por alguma dificuldade de ordem psicológica e/ou de auto-aceitação?
- Para você o que é ser gay e surdo em uma comunidade majoritariamente formada por ouvintes e heterossexual?
- Você já manteve/mantém relações de ordem afetiva com outro homem (namoro/casamento)?
- Nas suas relações de ordem afetivas e sexuais você prefere que elas se estabeleçam com surdos ou ouvintes?
- Sua família sabe da sua orientação sexual? Qual a reação deles?

Bloco 3 (Preconceito)

- Você sofre mais preconceito por ser surdo ou por ser gay?
- Dentro da comunidade surda como esse tema é tratado? E entre os ouvintes?
- Que medidas você considera importante para que o tema sexualidade seja apresentada de forma clara ao surdo?
- O tema homossexualidade e surdez é um assunto não muito tratado nos diversos meios. O que você acha desse silenciamento?
- Você gostaria de acrescentar algo mais?



ANEXO 01

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Regulamento

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -
Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de

Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO 02



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;
e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de

Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

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

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

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

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

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^o da Independência e 117^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO 03

Não pegue DST, use **CAMISINHA**







NOSS Núcleo de Orientação à Saúde do surdo
 INES Instituto Nacional de Educação de Surdos
 Secretaria de Educação Especial
 Ministério da Educação


 UM PAÍS DE TODOS
 GOVERNO FEDERAL

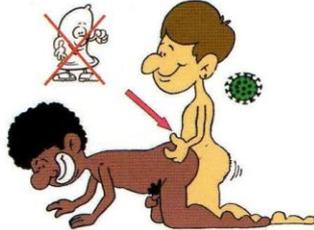
Imagem 01: Capa do material didático “Sinalizando a prevenção DST/Aids”- Feneis (2008)

ANEXO 04

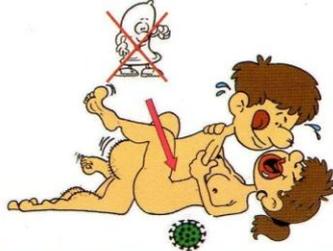
12. Transmissão do HIV - PERIGO! Pega o vírus da Aids.

Pelo espermatozóide e secreção vaginal

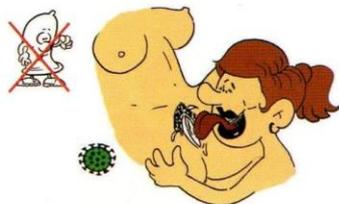
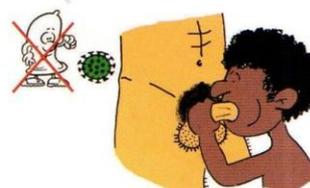
SEXO ANAL SEM CAMISINHA



SEXO VAGINAL SEM CAMISINHA



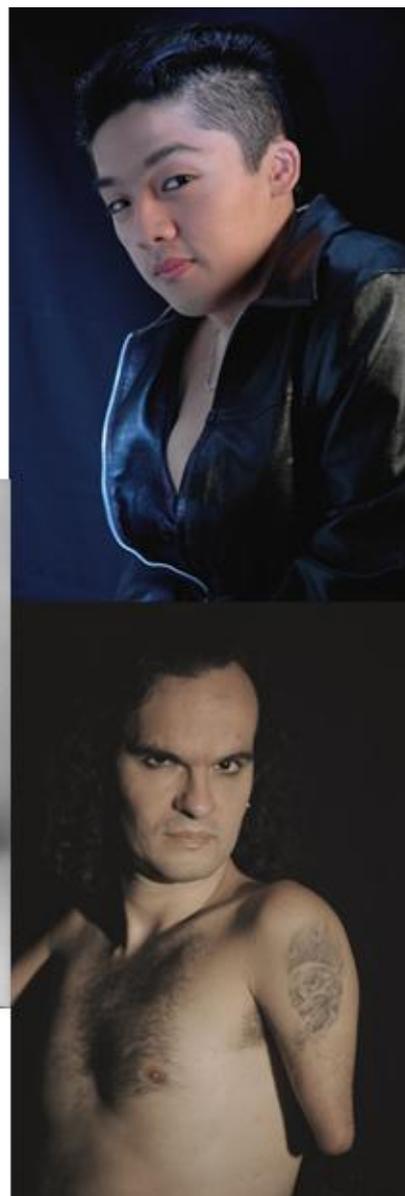
SEXO ORAL SEM CAMISINHA



ANEXO 05

Fantasia

Caleidoscópicas



Fotos de Vera Albuquerque - fotógrafa
Textos e entrevistas de Leandra Migotto Certeza - jornalista
Cartuns de Ricardo Ferraz - desenhista
Designer de Wanda Gomes - artista gráfica

Pessoas fotografadas: Eduardo José Magalhães Martins Júnior, Sidney Hiassugo e Leandra Migotto Certeza.

Imagem 03: Projeto Fantasia Caleidoscópicas

ANEXO 06

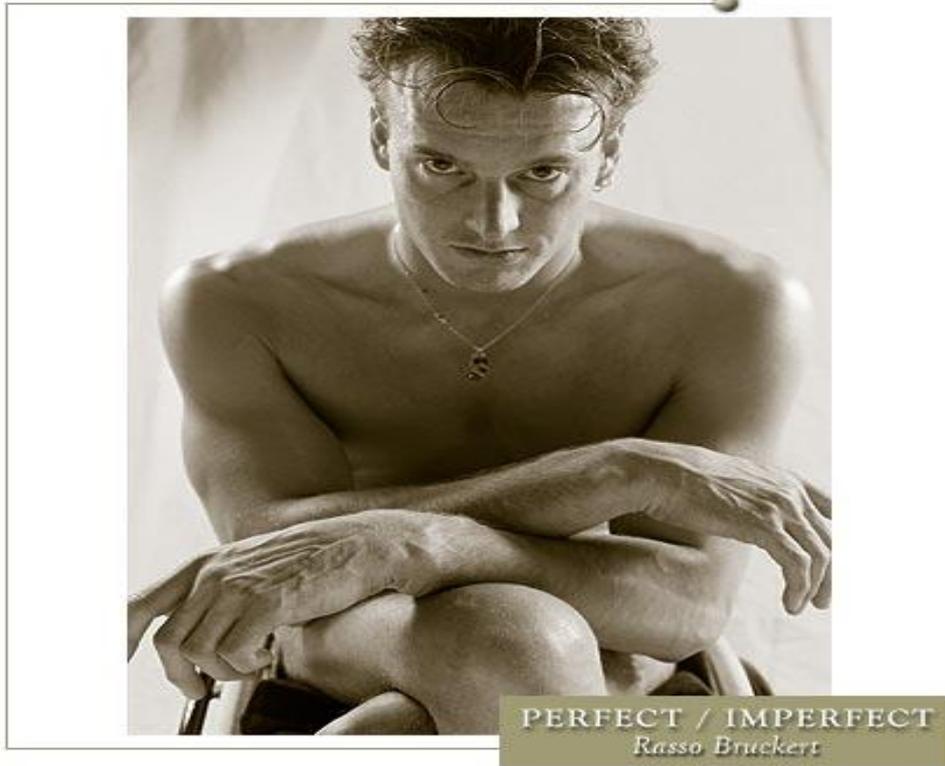


Imagem 04: Ensaio Perfect/Imperfec

ANEXO 07

Imagem 05: Ensaio fotográfico sensual de Evgen Bavcar

ANEXO 08

Imagem 06: Cena do filme Do Luto a Luta (2005)

ANEXO 09

Código de ética de interpretação em Libras

D - Registro dos Intérpretes para Surdos - em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA) Tradução do original Interpreting for Deaf People, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros - Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes - Rio de Janeiro/RJ/Brasil - 1992.

CAPÍTULO 1 Princípios fundamentais

Artigo 1^o. São deveres fundamentais do intérprete: 1^o. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;

2^o. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3^o. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade;

4^o. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;

5^o. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.

CAPÍTULO 2 Relações com o contratante do serviço

6^o. O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis;

7°. Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS.

CAPITULO 3 Responsabilidade profissional

8°. O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;

9°. O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como da Língua Portuguesa;

10°. Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é possível e o intérprete, então terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade;

11°. O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, se isso for necessário para o entendimento;

12°. O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares.

CAPITULO 4 Relações com os colegas

13°. Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo.

ANEXO 10

09/02/11 -

Garoto Portal G: Tomaz Beche mostra sua sensualidade e ousadia

Confira entrevista com o jovem que luta contra o preconceito em dose dupla

O Garoto Portal G de fevereiro de 2011 é Tomaz Beche. Nascido em Santa Maria – RS, é surdo e homossexual assumido. É um cara que transpira energia e sensualidade. Tem 24 anos e trabalha como professor em Florianópolis.

O que levou o Portal G a escolher Tomaz para ser o garoto deste mês não foi apenas um rosto ou corpo bonito, mas principalmente sua história de vida. Surdo e gay, ele sabe como poucos, como é sofrer preconceito em dose dupla.

A entrevista a seguir foi feita com a tradução do intérprete Ringo Bez.



1) Quem é Tomaz Beche?

Sou gaúcho nascido em Santa Maria – RS, sou surdo e um cara que transpira energia e sensualidade. Tenho 24 anos, trabalho como professor em Florianópolis. Nessa fase de minha vida encaro com muita animação o ensaio fotográfico, com jornadas diárias,

sempre a tarde, tenho um jeito moleque de ser, mas sigo bem certinho as orientações do fotógrafo André Silva. Hoje eu me considero um cara bonito, tenho um corpo estrutural, tenho 1,80m, 73kg, sempre estou malhando, cuido da minha beleza e desde que sai de casa, para viver sozinho, sigo uma dieta. Aqui em Florianópolis já faz uma década que sou conhecido pela comunidade surda, além de ser conhecido nas casas noturnas, pois já tive uma longa jornada na night, assim conquistei o respeito com a população que curte a vida noturna. Desde os anos 2000 já foram mais de 2 mil noites (risos) que frequentei baladas com amigos atrás de diversão, lembro-me bem que era muito conhecido no Lupus, depois no Café Cancun (atual El Divino), mas logo parei de frequentar baladas heterossexuais e inciei nas do publico LGBT, assim pude de fato conquistar a minha orientação sexual. Após frequentar as baladas por um bom tempo meu nome tornou-se conhecido em vários espaços LGBT's dentre a Concorde, Mix café, Jivago.

2) E como é o Tomaz na noite e fora dela?

O perfil quase nunca muda na noite. Esta lá eu sempre sem camisa, um tênis bacana e uma gigante tatuagem nas costas, sempre com o estilo exótico nas baladas. Após uma jornada de anos em festas e baladas, resolvi iniciar a minha carreira acadêmica, me formei agora em 2010 em Letras Libras na UFSC, larguei a minha carreira de ator para trabalhar como professor, lecionando LIBRAS em escolas, enfim percebo quanto minha vida mudou, me tornei mais responsável em relação a minha idade e a escolha da carreira onde me considero satisfeito, contribuindo cada vez mais para educação de crianças surdas. No ano passado tentei entrar na seleção do Mister gay, já estava tudo em mãos, books, vídeos, convites, informes, já havia preparado divulgação a nível nacional junto a comunidade Surda, pois meu objetivo era quebrar tabus sociais e mostrar que os surdos também tem espaço no Mister Gay, só que infelizmente algo aconteceu. Estava eu em um dia de pedalada de bicicleta, indo para um churas em família, por sinal perto de casa, quando simplesmente caí da bicicleta num morro muito inclinado, fui levado as pressas para uma operação no quadril e curativos em pequenas lesões nos braço e joelho, foi um momento muito triste pra mim, pois havia recentemente feito uma tatuagem do outro lado do quadril com a frase: “Minha mãe é meu Universo”, estando eu todo empolgado para mostrar à mamãe, era um presente para ela. Só que o presente foi entregue num momento muito difícil, quando minha mãe

estava acompanhando a cirurgia logo que entrou na sala viu a tatuagem e ficou extremamente emocionada e as lágrimas começaram a correr dos seus olhos, foi um momento muito emocionante. Hoje eu foco é a educação voltada para inclusão e diversidade, os nossos armários não podem ficar fechados, o importante é que a educação reconheça a diversidade e lute pela inclusão social, somos o que queremos e somos nós, a vida, já basta. Por essa atitude já me posicionei em diferentes espaços, seminários, formações, congresso, sempre buscando a visibilidade e o fim das máscaras e teatros. Nasci surdo, tenho orgulho em ser surdo, mostrar minha cultura, minha identidade e minha língua.

3) Como e quando descobriu ser gay?

Bom, o desenrolar foi em 2001 quando estava de rolo com uma garota bissexual, presenciei algumas cenas de beijo lésico e gay e despertei minha vontade. No começo achei meio estranho até fazia perguntas, lembro-me em uma delas eu falei: “Mas beijar homem é estranho?” e ela me respondeu: “que nada, o beijo é a mesma coisa, só na hora do sexo que é diferente”. Após essa conversa fiquei de boa... mais tarde veio a despertar novamente a curiosidade, então resolvi pegar uma balada e experimentar, a sensação era muito boa... foi sem comentários... risos.

4) Como lida com sua deficiência auditiva? Há muito preconceito ainda?

O Brasil avançou muito nos últimos anos em relação às pessoas LGBT's, somos mais respeitados e reconhecidos. As pessoas ainda mantêm tabus em relação às pessoas surdas, eu mesmo já presenciei isso. Muitas pessoas insultando, invejando, mal categorizando e desrespeitando pessoas surdas. Eu vejo isso com muita tristeza pois é prova de que ainda existem barreiras em relação à diferença. Ao máximo tentei passar informações para pessoas que estavam próximas de mim, tentando resgatar a ideia de que o surdo não é um coitado, ela apenas possui uma língua diferente, seu modo de se comunicar é diferente, sua cultura é diferente e também assim sua identidade, apenas respeite. E quando me deparo com as questões e pessoas LGBT's vejo muito o preconceito em meio à própria comunidade, gays desrespeitando gays, assumidos, enrustidos, afeminados e por aí adiante a ainda gay descriminando surdos. Estou aqui pautando o respeito às diferenças

e o direito a visibilidade com respeito sejam gays, surdos, índios, estrangeiros, intelectuais... o importante é o respeito.

5) Sabemos que sempre foi um lutador, tanto que se tornou até professor. O que falta ainda o Tomaz conquistar?

O meu lugar nas celebridades, na Globo quem sabe. O meu objetivo é promover a pessoa surda nos meios de comunicação, nas novelas, filmes, jornais, e programas que visibilizem a cultura e língua de sinais. Pois vejo a GLOBO como uma das principais influentes na mídia brasileira, com a divulgação a comunidade se tornará mais forte e com informação.

6) Seu sonho é ser modelo?

Desde pequeno sonhava em ser ator, me tornei, depois desejava ser modelo, experimentei esse período também, mas não me sentia bem, era inseguro, desisti então desse sonho, hoje meu sonho é ser partidário socialista, representar a comunidade surda em todo Brasil defender o direito e a vida do povo surdo.

7) Rapidamente descreva o que significa para ti:

- AMOR: Cheiro de homem, pele de homem, aquele que acabou de sair do banho, que exala seu perfume natural...
- AMIZADE: Um gesto com atitude, com confiança. Pode ser o jeito de olhar e até o simples movimento das mãos.
- SEXO: O travesseiro com o cheirinho da pessoa amada, aquele cheirinho que fica e você sente mesmo depois que a pessoa tenha ido embora.
- VIDA: É poder sentir a chuva, a praia, a natureza.....
- MORTE: Um abraço agradável da vida em sentido de partir, o reencontrar de um novo dia.

8) O que mais curte fazer?

Ultimamente ando muito ocupado com minha carreira, estudos, preparação para o mestrado na UFSC, mas fora isso, gosto de caminhar, malhar, pedalar, sair com amigos para um jantar ou quem sabe uma festa aqui em casa, sempre é bom receber amigos.

8) Gosta muito de balada? De que forma um surdo se diverte na balada? É possível curtir o som mesmo sem ouvir?

Não sou muito baladeiro, apenas festeiro, pra mim tem diferença, eu apenas frequento baladas quando amigos me pedem a companhia, não curto ir para balada por vontade minha, quando quero sair prefiro ir num bar, lugares mais tranquilos não tanto agitados. Eu como a maioria dos surdos, sou surdo profundo, uso aparelho digital numa orelha que capta a reprodução musical, vozes humanas, carros, gritos e outros sons... Ouço bem a música assim como gosto de dançar bastante também. A música já faz parte de minha vida.

9) Você está namorando?

Não estou namorando no momento, já tive alguns namoros, meninos, meninas, mas ainda não encontrei o meu par certo, alguém que seja compatível com meu perfil, quem sabe um dia eu encontre, mas não tenho pressa pra essas coisas.

10) Deixe uma mensagem a todos que lutam contra qualquer tipo de preconceito.

Lute pela vida, admire sua vida. Quem deixa para depois não sabe se vai poder realizar isso um dia. Quem prefere fingir que nada acontece, esse sim tem medo de enfrentar a vida frente ao mundo.

ANEXO 11

DOCUMENTO G

Licença para ouvir

SURDOS GAYS E LÉSBICAS COMEÇAM A SE ORGANIZAR PARA BUSCAR SEUS DIREITOS

por João Marinho

Em uma coisa, críticos e admiradores das Paradas Gays concordam: elas primam pela diversidade. Quem já foi comprova: dá de tudo. Travestis, drags, go-go boys, "caminhoneiras", surdos... Peraí. Surdos? Exatamente. Cada vez mais visíveis e organizados, os surdos têm marcado presença nas Paradas brasileiras, com destaque para Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro.

Militância e convivência

No Rio, o Grupo Arco-Íris realiza oficinas de convivência entre gays e lésbicas surdos e ouvintes. A idéia é proporcionar "a troca de experiências quanto à sua orientação sexual, formação de amigos(as), socialização, além de ficar por dentro de seus direitos e dos principais acontecimentos do movimento gay e lésbico".

Passos semelhantes segue o Estruturação, de Brasília. Há o Grupo

Homossexual de Surdos, presidido por Carlos Menezes, 30 anos, profissional de Recursos Humanos. No ano passado, eles ganharam um bloco próprio na Parada e foram destaque nos principais jornais do país.

Em São Paulo, cidade com a maior Parada Gay do mundo, não há um trabalho formal voltado para essa comunidade, mas anuncia-se a possibilidade de, em breve, haver uma organização específica.

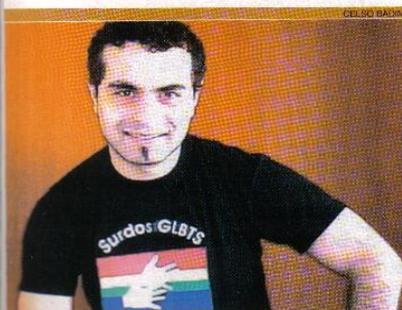
"Temos trabalhado para fundar uma organização de surdos GLBTS (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e simpatizantes), para tratarmos de temas como orientação sexual, drogas e, no futuro, fazermos parceria com outras entidades", explica o jornalista e escritor Celso Badin, 26 anos, fundador do *Jornal do Surdo*, site que traz matérias sobre diversos temas e se dedica a divulgar a cultura surda entre os ouvintes.

Antigas demandas...

Além disso, na Rua Vieira de Carvalho, centro da capital paulista, os surdos gays realizam encontros semanais informais. A cidade também sediou, em maio, o I Seminário dos Surdos GLBTS. Idealizado pelo próprio Celso, uma das propostas do seminário é conseguir um maior espaço para as demandas dos surdos gays e lésbicas junto à CONDICISUR (Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos no Estado de São Paulo).

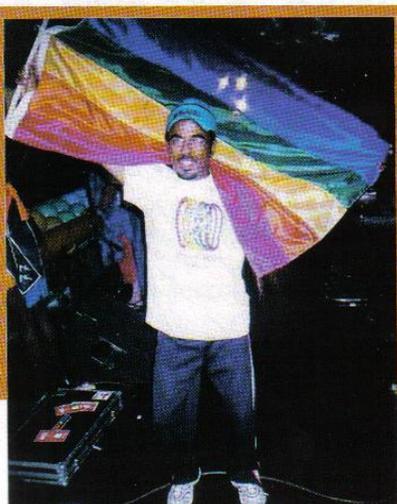
Quais demandas? Só para começar, além das necessidades compartilhadas por outros homo/bissexuais, é preciso capacitar servidores da saúde para o atendimento a surdos, facilitar o acesso à informação – por meio de legendas ocultas no vídeo, por exemplo –, criar materiais educativos específicos, sobretudo os ligados a DST/Aids e drogas (muitos surdos contraíram DSTs por não entenderem as propagandas televisivas), e estimular a formação de um maior número de intérpretes fluentes em Libras – Língua Brasileira de Sinais, a primeira língua dos surdos.

A Libras surgiu graças à atuação do francês Ernest Huet, que trouxe o alfabeto manual francês para o Brasil em 1856. Um ano depois, era fundado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O trabalho de Huet, aliado às adaptações feitas pelos brasileiros, resultou na Libras.



▲ Celso Badin, fundador do *Jornal do Surdo* em São Paulo

Carlos Menezes, presidente do Grupo Homossexual de Surdos em Brasília



ANEXO 12



Imagem 07: Capa do material didático “El amor está en el aire: sexo seguro para gays-lesbianas sord@s