

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KAREN RIBEIRO

**SEXUALIDADE E GÊNERO: estudo das relações afetivas de jovens surdas
de uma escola municipal de educação especial de São Paulo**

São Paulo

2011

KAREN RIBEIRO

**SEXUALIDADE E GÊNERO: estudo das relações afetivas de jovens surdas
de uma escola municipal de educação especial de São Paulo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Sociologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.912 Ribeiro, Karen
R484s Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma
 escola municipal de educação especial de São Paulo/ Karen Ribeiro;
 orientação Cláudia Pereira Vianna. Versão corrigida. São Paulo: s.n., 2011.
 202 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Sociologia da educação) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo)

1. Surda 2. Relações de gênero 3. Sexualidade 4. Juventude 5. Educação
especial 6. Língua brasileira de sinais I. Vianna, Cláudia Pereira, orient.

RIBEIRO, Karen. **Sexualidade e gênero**: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 13/05/2011

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

Instituição: FE - USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Instituição: UFSCAR

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Instituição: UNESP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra Helena Altmann

Instituição: UNICAMP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Instituição: FE - USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

À minha mãe e meu pai.

Ao Francisco.

AGRADECIMENTOS

À professora Cláudia Vianna pela confiança, incentivo e orientação dedicada.

Às professoras Rosângela Gavioli Prieto, Célia Regina Rossi, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Helena Altmann pelas indagações e sugestões.

Às professoras Flávia Inês Schilling, Marília Pinto de Carvalho e Maria da Graça Setton pelas contribuições dadas nas disciplinas do curso de graduação e pós-graduação.

Ao grupo Edges (Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual), em suas diferentes formações: Bete, Carol, Cláudio, Cris, Edna, Liane, Lula, Paulo, Rose, Sandra, Tamara, Marcelo, Maria José, pela acolhida, generosidade e contribuições infinitas.

Às colegas e aos colegas do curso de graduação e de pós-graduação, pelas palavras de incentivo, troca de experiências e sugestões ao longo deste processo.

Às pessoas surdas de Barueri-SP e região por terem me instigado a aprender a língua brasileira de sinais – Libras – e por continuarem me ensinando dia a dia.

À equipe de profissionais surdos e surdas da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis – da cidade de São Paulo, por terem me ensinado a Libras nos cursos oferecidos.

À equipe de profissionais e às estudantes surdas da escola pesquisada pela disponibilidade e colaboração.

À Lina Mendes pela revisão e formatação cuidadosa e pontual do texto, dentro do que foi possível ser feito no limite dos prazos.

Ao Luiz Ramirez Neto pela tradução do resumo.

Ao Luiz Barata, da Ação Educativa, pelos esclarecimentos acerca de filmagem e ao empréstimo do equipamento.

À Patrícia Fonseca pelo compromisso e competência durante a realização das filmagens das entrevistas com as jovens surdas.

Às pesquisadoras Tatiana Bolivar, Janaina Fernandes e Cláudia Bisol pelas mensagens e materiais enviados por correio eletrônico.

À Eunice Diz por compartilhar esse processo com bom humor, palavras de otimismo e sincera demonstração de amizade no cotidiano do nosso trabalho.

Ao Francisco, pela dedicação e companheirismo e por ter me mostrado que a pós-graduação nesta universidade era uma realidade possível.

À minha mãe, ao meu pai, às minhas irmãs e irmãos, sogra e cunhada, cada um ao seu modo, pela compreensão e incentivo em diferentes momentos da minha vida.

RESUMO

RIBEIRO, Karen. **SEXUALIDADE E GÊNERO**: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo. 2011. 202 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O presente trabalho investiga práticas e vivências da sexualidade de jovens surdas, usuárias da língua brasileira de sinais, a Libras. Foram realizadas observações, entrevistas e discussões com dez surdas de 12 a 17 anos, estudantes de uma escola municipal de educação especial de São Paulo, voltada ao atendimento de crianças, jovens e adultos/as com surdez e surdocegueira e outras deficiências associadas à surdez. Os dados foram analisados de maneira qualitativa, à luz da abordagem sociológica e dos conceitos de surdez, juventude, sexualidade e gênero. Também foram entrevistadas seis professoras, três agentes escolares e uma inspetora de alunos. O estudo investigou como se constitui a sexualidade dessas estudantes e qual o papel desempenhado pela escola e pela família nesse processo. Foi constatado que as jovens surdas apresentam desinformação, dúvidas e mitos sexuais, alguns muito próximos da realidade de outras jovens. Mas elas não têm acesso às informações detalhadas relativas à prevenção das DST/Aids e aos métodos contraceptivos, em função do desconhecimento da Libras pela maioria da população ouvinte, da falta de acesso a livros e revistas e à internet, da ausência de intérpretes de Libras e das legendas nos programas de TV. Verificou-se que, apesar da pouca fluência em Libras, as mães das jovens são consideradas por elas pessoas significativas em relação aos valores e informações ligados à sexualidade. Na escola, algumas iniciativas ressaltam os aspectos biológicos da sexualidade e não há um programa sistemático de educação sexual que contemple seus aspectos positivos para além da prevenção. Destaca-se, por fim, que a construção da sexualidade dessas jovens é marcada não só pelo controle e pela tutela do sexo feminino, presente em nossa sociedade, mas pela desigualdade social no seu cruzamento entre gênero e deficiência. As jovens percebem a falta de comunicação que as cerca, tanto decorrente da falta de traquejo com a Libras, quanto advinda do silêncio que marca a discussão sobre o sexo na família e na escola.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Juventude. Surdez. Escola especial.

ABSTRACT

RIBEIRO, Karen. **SEXUALITY AND GENDER: study of affective relations in deaf female young people** in special education city school of São Paulo. 2011. 202 f. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

This research investigates the practices and experiences of sexuality by young deaf people who use the Brazilian sign language, known as *Libras*. Includes observation, interviews and group discussions with ten deaf girls 12 to 17 years old, students in special education city school in São Paulo, specialized in serving children, youths and adults who are deaf, blind-deaf and have other related disabilities. Data was analyzed in a qualitative manner, in the light of the sociological approach and the concepts of deafness, youth, sexuality and gender. Six female teachers, three school agents and a students inspector were also interviewed. The study investigated how the sexuality of those students is formed and which is the role played by the school and the family in this process. A finding was that these deaf females young have misinformation, doubts and myths associated with sex, some are very close to the reality of young people. But they do not have access to detailed information regarding STD/Aids prevention and contraceptive methods, due to the fact that most of the hearing population do not know *Libras*, the lack of access to books and magazines and to the internet, the absence of *Libras* interpreters and subtitles in TV programs. Despite the little fluency in *Libras*, the mothers of the young girls are considered by them as significant persons in the relation to the values and information associated with sexuality. In school, some initiatives emphasize the biological aspects of sexuality and there is not a systematic program on sexual education to include its positive aspects that go beyond prevention. Finally, it must be highlighted that the construction of sexuality for these girls is characterized not only by the control and custody faced by females, as usually happens in our society, but also by the social inequality in the crossroads of gender and disability. The girls perceive the lack of communication around them, both arising from the inability to use *Libras* and resulting from the silence which shapes the discussion about sex in the family and the school.

Key-words: Sexuality. Gender. Youth. Deafness. Special education.

LISTA DE SIGLAS

AJA	- Associação do Jovem Aprendiz
AIDS	- Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida
CTA	- Centro de Testagem e Aconselhamento
DST	- Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Emee	- Escola Municipal de Educação Especial
Feneis	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Feusp	- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HIV	- Vírus da Imunodeficiência Humana
IST	- Infecções Sexualmente Transmissíveis
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
ONU	- Organização das Nações Unidas
ONG	- Organização não governamental
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 ENTRE A DIFERENÇA E A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE DIREITOS: uma reflexão sobre a surdez.....	15
1.1 CULTURA / CULTURA SURDA.....	19
1.2 DE COMUNIDADE SURDA A POVO SURDO.....	23
1.3 ETNICIDADE / POVO / NAÇÃO.....	28
1.4 IDENTIDADE / IDENTIDADE SURDA	30
1.5 ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA DE SURDOS	35
2 GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE: intersecção possível para a análise das relações afetivas de jovens surdas	47
3 METODOLOGIA	69
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	81
3.2 CONSTRUINDO APROXIMAÇÕES	84
4 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE E RELAÇÕES AFETIVAS DE JOVENS SURDAS	89
4.1 SOBRE AS JOVENS ENTREVISTADAS: ENTRE HISTÓRIAS, SILENCIAMENTOS E INCOMPREENSÕES	91
4.2 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE E ESCOLA: O QUE DIZEM AS JOVENS?	131
4.3 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE: O QUE PENSAM PROFESSORAS E PROFISSIONAIS DA ESCOLA?	140
4.4 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE: QUAL O PAPEL DAS FAMÍLIAS?	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	191

APRESENTAÇÃO

Esta tese constitui um estudo de abordagem qualitativa, sem representatividade estatística, que analisa os relatos sobre as práticas e vivências da sexualidade de jovens surdas, usuárias da língua brasileira de sinais (Libras), estudantes de uma escola municipal de educação especial (Emee) de São Paulo.

Os objetivos da pesquisa foram: investigar como se constitui a sexualidade dessas jovens, como se relacionam afetivamente e qual o papel desempenhado pela escola nesse processo.

A sexualidade é entendida em seu sentido mais amplo, conforme sugerido por Debbie Epstein e Richard Johnson (2000), e envolve sobretudo amizade e enamoramento. É considerada também como aprendizagem social, “um processo de experimentação pessoal e de impregnação pela cultura sexual do grupo”, e, portanto, não está limitada ao aspecto da genitalidade e da iniciação sexual (HEILBORN, 2006, p. 35).

A hipótese levantada neste estudo é de que ainda que a literatura especializada sobre a surdez aponte para uma distinção entre as pessoas surdas e ouvintes, no campo da sexualidade pode haver mais proximidades do que diferenças. A polêmica presente na definição deste grupo, pautada nas duas grandes abordagens sobre a surdez — a clínica-médica e a socioantropológica — oferece pistas que ajudam a entender de que maneira a sexualidade de jovens surdas se constitui.

Para tanto, durante o ano letivo de 2008 e o primeiro semestre de 2009, foram realizadas observações participantes em ambiente escolar, entrevistas semidirigidas e discussão em grupo com dez jovens de 12 a 17 anos, autodenominadas surdas¹ e usuárias da Libras². As entrevistas em Libras³ foram filmadas, por ser esta uma língua de modalidade visomotora. Também foram realizadas entrevistas, gravadas em áudio, com seis professoras, uma inspetora de alunos e três agentes escolares. As informações obtidas foram analisadas à

¹ O grau de perda auditiva não foi considerado por entender que o que importava para este estudo era o uso da Libras como língua de interação e também por estarem em escola especial na convivência com outros surdos e surdas.

² Não existe consenso em relação à grafia da língua brasileira de sinais. Na literatura especializada é possível encontrar o uso de “LIBRAS”, “Libras”, “libras”, “LSB”, esta última faz referência à língua de sinais brasileira, padrão internacional das línguas de sinais do mundo. Usarei “Libras”, com esta grafia, seguindo a regra da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

³ Rosalía Aranda Redruello (2002) destaca a importância de ter, em pesquisas relacionadas a surdos/as, pesquisadores/as com familiaridade com pessoas surdas e sua língua.

luz da abordagem sociológica e das intersecções entre surdez, gênero, juventude e sexualidade.

A escolha do tema está relacionada à minha experiência profissional. Desde 2004 dedico-me, como psicóloga — inicialmente no ambiente escolar e atualmente no Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA) em Barueri, município da Grande São Paulo —, a discutir com surdos e surdas jovens, adultos e adultas, temas como sexualidade; doenças sexualmente transmissíveis (DST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids); prática de sexo seguro, entre outros (RIBEIRO, 2008). Vale lembrar que a interação ocorre por meio da Libras, língua aprendida durante o curso oferecido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) de São Paulo, iniciado em 2003 e terminado em 2005, e em contato com as pessoas surdas de Barueri e região. Durante a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), também tive a oportunidade de realizar estágios em escolas especiais voltadas para surdos e surdas, para vivenciar mais de perto o tema a ser estudado.

No decorrer da prática profissional no CTA, despertava meu interesse o crescente número de jovens surdas que buscavam o serviço por diferentes motivos, o que era muito diferente da demanda do local em relação às pessoas ouvintes, em sua grande maioria, jovens e adultos do sexo masculino, em suas buscas pontuais para saber o *status* sorológico a partir de determinada situação de relação sexual desprotegida.

A procura espontânea dessas jovens ultrapassava o limite da demanda restrita de testagem para o HIV/Aids, sífilis e hepatites B e C: elas procuravam compartilhar suas angústias, suas dúvidas e seus questionamentos a respeito de sua sexualidade, de seus relacionamentos amorosos, em sua maioria com surdos/as. Eram unânimes nas queixas em relação à falta de interação na família e apontavam algumas amigas e amigos como pessoas significativas nesse contexto.

Aos poucos, configurava-se um possível problema de pesquisa: como se constitui a sexualidade de jovens surdas? E qual o papel da escola especial neste processo?

A perspectiva de gênero foi pensada a partir da minha participação, desde 2007, no grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges), liderado por Cláudia Vianna e Marília Carvalho na Feusp; das leituras de discussões realizadas no grupo e das disciplinas cursadas na graduação e na pós-graduação.

A tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo faço uma reflexão a respeito dos principais referenciais teóricos utilizados pelos chamados “estudos surdos” do país, estudos originados dos denominados “deaf studies” norte-americanos da década de 1960

(LOPES, 2007) que embasam suas definições mais recorrentes nos conceitos “comunidade surda”, “povo surdo”, “etnicidade surda”, “nação surda”, “cultura surda”, “identidade surda” e “escola de surdos”. Em seguida, teço algumas considerações críticas a respeito de seus avanços e limites.

No capítulo dois apresento os conceitos de gênero, juventude e sexualidade utilizados neste estudo. Em seguida faço uma revisão de literatura a respeito da sexualidade e surdez, apontando suas contribuições e lacunas.

No capítulo três descrevo e justifico a metodologia empregada e os instrumentos de coleta de dados — entrevistas semidirigidas, observação participante e discussão em grupo. Além disso, descrevo os principais aspectos da escola estudada.

No capítulo quatro analiso as entrevistas e as discussões em grupo com as jovens, as entrevistas com as profissionais da escola, bem como as notas de campo a partir do referencial teórico sobre gênero, sexualidade, juventude e surdez.

Nas considerações finais apresento as principais contribuições desta pesquisa para o debate sobre sexualidade e surdez, a partir do aporte teórico escolhido.

Por fim, apresento a bibliografia utilizada e os apêndices com os roteiros de entrevistas realizadas com as professoras, agentes escolares, inspetoras de alunos e as jovens; de discussão em grupo com as jovens; a carta de apresentação da pesquisa para a direção da escola; e o termo de consentimento livre e esclarecido para realização da pesquisa.

1 ENTRE A DIFERENÇA E A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE DIREITOS: uma reflexão sobre a surdez

A proposta deste capítulo é mapear as principais fontes primárias usadas pelos autores e autoras dos considerados “estudos surdos” do País, para definir os conceitos-chave, como cultura, identidade e comunidade, imprescindíveis para a compreensão das noções amplamente usadas por esses estudos, a saber: comunidade surda, povo surdo, etnicidade surda, nação surda, cultura surda, escola de surdos, identidade surda. Interessa, nesse momento, não apenas localizar de onde autores e autoras falam e quais as implicações dessas referências para a produção teórica brasileira, mas também identificar as tensões, incoerências, ambiguidades, fragilidades, nuances, imprecisões e contribuições de tais estudos. A ideia, assim, é desconstruir essas noções com base em seu próprio referencial teórico de apoio — os estudos culturais — e também com base na leitura de Zygmunt Bauman (2003) e Benedict Anderson (2008) entre outros autores.

Antes de prosseguir, é preciso esclarecer que, no Brasil, os estudos surdos têm sua origem nos “deaf studies” dos Estados Unidos da década de 1960 (LOPES, 2007) e tiveram impacto na produção acadêmica nacional na década de 1990, período em que foi criado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRS), o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos — Nuppes (SKLIAR, 2001a), tendo como seu principal representante Carlos Skliar. Atualmente merece destaque o Grupo de Estudos Surdos (GES), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como suas maiores expoentes Ronice Müller de Quadros e Gladis Teresinha T. Perlin.

Os estudos surdos brasileiros têm como raízes filosóficas os estudos culturais de Stuart Hall, Peter McLaren, Tomaz Tadeu da Silva e o pós-estruturalismo de Jacques Derrida e Jürgen Habermas. Os principais focos de sua investigação são identidade, cultura e comunidade surdas, Libras, educação de surdos e “as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (SKLIAR, 2001b, p. 30). Por “ouvintismo” o autor quer dizer “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”, originando assim as “percepções do ser deficiente, do não ser

ouvinte” (SKLIAR, 2001b, p. 15). Mais especificamente, os chamados estudos surdos são definidos como:

[...] território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o *mundo dos surdos* (SKLIAR, 2001b, p. 29, grifos meus).

Além de definir, é preciso também situar os denominados estudos surdos no debate acadêmico. Para tanto, cabe considerar que não existe um consenso na concepção de surdez. Na literatura sobre o tema, é possível encontrar duas grandes vertentes sobre a surdez: a denominada médica, clínica ou terapêutica e a socioantropológica. Claro que é preciso lembrar que essa divisão atende fins didáticos; na prática, não se dá de maneira completamente isolada, porém existem “territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles” (SKLIAR, 2001b, p. 9), “território irregular onde transmitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (SKLIAR, 2001b, p. 10). Ainda assim vale anotar suas especificidades.

Essa distinção de abordagem tem relação estreita com a história da educação dos surdos que será brevemente apresentada.

No século IV A.C., Aristóteles preconizava que a educação passava necessariamente pela via auditiva e oral, sendo então o surdo menos educável do que o cego. Na Idade Média, acreditava-se que o surdo não teria salvação, por ser incapaz de ouvir as palavras sagradas. Nessa lógica, o surdo não oralizado seria incapaz de aprender e de pensar (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004).

No século XVI, o espanhol Pedro Ponce de Leon foi o primeiro educador de surdos e seu método foi publicado em 1620 pelo também espanhol Juan Carlos Bonet. Já o precursor do uso da língua de sinais na educação foi o abade francês Charles Michel l'Epée, sendo que a preocupação com a salvação dos surdos foi uma das motivações que o levaram a desenvolver um trabalho educativo: para tanto, criou o chamado sinais metódicos, um sistema artificial de sinais que agregava elementos da língua de sinais e da língua francesa, para ensinar o francês falado e escrito (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004).

No século XVII, ganhava força a ideia de que o uso da língua de sinais prejudicaria o desenvolvimento da língua oral dos surdos. Na segunda metade do século XVIII, havia então dois métodos de ensino de surdos: o método francês do abade Charles

Michel l'Epée, considerado gestualista, e o método alemão de Heinicke, considerado oralista, em função da ênfase na oralização. As duas correntes foram debatidas no I Congresso Internacional sobre Instrução de Surdos, em 1878, em Paris, e no II Congresso Internacional sobre Instrução de Surdos, em 1880, em Milão. Neste último, ficou definido que o oralismo seria o método de educação dos surdos na Europa e nos Estados Unidos e tal resultado é condizente com o momento histórico da Alemanha, marcado pelo nacionalismo e pela valorização de uma única cultura, língua e identidade cultural (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004).

A abordagem clínica da surdez tem sua origem nesse período. Observa-se que a concepção de surdez então em voga estava pautada na Medicina, como uma deficiência que precisa ser curada, reparada e corrigida, por meio de uma infinidade de técnicas e aparelhos, visando ao desenvolvimento da linguagem oral, à leitura orofacial e à estimulação auditiva, em detrimento do uso da língua de sinais. Esta, usada até então, foi proibida, por ser considerada gesto sem valor que impediria o sucesso da oralização: os professores surdos foram substituídos pelos professores ouvintes e a educação com propósitos terapêuticos passa a ser exclusivamente voltada para o ensino da língua oral. Prevalencia, assim, o pressuposto de que apenas a língua oral poderia ser considerada linguagem humana, excluindo-se a língua de sinais desse âmbito. Dessa forma, a proibição da língua de sinais nas escolas repercutiu não apenas na educação, mas na maneira como os surdos se viam e eram vistos; em suma, acreditava-se no comprometimento linguístico da criança surda, sendo a desenvoltura com a língua oral um parâmetro para se avaliar o desenvolvimento cognitivo dessa criança (SKLIAR, 2001).

Não à toa, nessa vertente destaca-se a preocupação com o diagnóstico médico em termos da “falta”, em relação ao padrão ouvinte de normalidade (THOMA, 2006). A surdez é medida em perda auditiva por decibéis e considerada uma patologia, uma deficiência, um déficit biológico. A pessoa acometida por essa deficiência, a com deficiência auditiva, é considerada cidadã de segunda categoria, que, para se aproximar dos padrões de normalidade, de quem ouve, precisa passar por modificações e intervenções reabilitadoras (SKLIAR, 2001b; LUNARDI, 2001).

O fracasso escolar de parte dos estudantes surdos resultante desse método pode ser observado no fato de que não oralizavam a ponto de ser completamente compreendidos pelos ouvintes e muito menos faziam a leitura orofacial de maneira que pudessem

compreender tudo o que estava sendo dito pelos ouvintes (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004). O método também falhou no desempenho escolar, nas competências linguísticas de leitura e escrita (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004), e, principalmente, ao propor a transformação da pessoa surda em ouvinte, no modo de ser, de se comportar, de aprender e de se comunicar, sem levar em conta suas necessidades (MOURA, 2000).

A manutenção desse modelo por tantos anos foi possível em virtude de carregar a representação negativa que a sociedade em geral tem do surdo (MOURA, 2000; SKLIAR, 2001). As consequências psicológicas, sociais e educacionais desse longo período de violência contra ele ecoam ainda nos dias de hoje (SKLIAR, 2001).

Nesse contexto, diante da constatação da inviabilidade do oralismo para muitas pessoas surdas, surge a comunicação total, “filosofia que defendia o uso de toda e qualquer forma de comunicação”, a saber: “fala, leitura orofacial, treinamento auditivo, expressão facial e corporal, mímica, leitura e escrita e Sinais [língua de sinais]” (MOURA, 2000, p. 3). No entanto, se essa filosofia — que foi transformada em método — por um lado ampliou as possibilidades de comunicação entre os estudantes surdos e seus professores ouvintes e entre os surdos e seus familiares, além de permitir a presença da língua de sinais em ambiente escolar, mesmo que com algumas distorções, por outro, não alcançou a melhora esperada do desempenho escolar (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Isso porque o método está pautado em um pressuposto equivocado, o da correspondência entre a língua de sinais e a língua oral, levando a uma “espécie de compreensão natural e híbrida das duas línguas” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004, p. 892).

Essa segunda vertente sobre a concepção de surdez, a socioantropológica, surge principalmente nos Estados Unidos, na década de 1960, como resultado de estudos de antropólogos, sociólogos e linguistas que questionaram os rumos tomados pela educação de surdos até então. O baixo desempenho escolar dos surdos expostos à educação oralista levou ao questionamento dos princípios educacionais vigentes. Além disso, os estudos linguísticos da Língua Americana de Sinais (ASL), de William Stockoe, nos Estados Unidos, demonstraram que a língua de sinais apresenta elementos linguísticos semelhantes às línguas orais e, portanto, poderia ser considerada também uma língua, e não gestos e mímicas, como difundido até então (SKLIAR, 2001b).

A surdez passa a ser considerada uma diferença, uma diferença política, social, cultural e comunitária (SKLIAR, 2001; KLEIN, 2004) ou, simplesmente, uma “diferença

primordial” (LOPES, 2006, p. 29) e não mais deficiência, “estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade” (KLEIN, 2004, p. 88): a pessoa surda tem características linguísticas, culturais e comunitárias próprias. Usuária de sua língua natural, a língua de sinais, compartilha valores, hábitos, modelos de socialização e convenções sociais, formando assim uma identidade surda, integrando uma comunidade própria, a comunidade surda, e uma cultura particular, a cultura surda (SKLIAR, 2001; SÁ, 2002).

Nessa lógica, “os surdos não querem ser chamados de ‘deficientes’ não por negarem delirantemente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de aprender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo” (SÁ, 2001, p. 176). Assim, os/as surdos/as são compreendidos sob o ponto de vista da diferença com significação política, construída histórica e socialmente, “produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 2001, p. 6).

Dito isso, segue a apresentação das principais noções usadas pelos estudos surdos — cultura surda; comunidade, povo, nação e etnicidade surdas; identidade surda e educação de surdos —, inicialmente apresentando-se as definições e, posteriormente, mostrando-se suas fontes primárias, juntamente com análise crítica em relação a elas.

1.1 CULTURA / CULTURA SURDA

O significado de cultura surda não é nada simples, Perlin (2001) antecipa que “não está definida, dificilmente consegue definir-se. Ela é assim, dispersa, com várias rachaduras que o tempo vai se encarregar de reparar” (PERLIN, 2001, p. 57). No entanto, muitos esforços são despendidos nesta tarefa.

As diferentes expressões da cultura surda podem ser contempladas no teatro, nas brincadeiras, na poesia visual e na literatura em língua de sinais (SKLIAR, 2001b). Para Quadros (2008), a cultura surda é a “identidade cultural de um grupo de surdos que se define como grupo diferente de outros grupos” (p. 34). É multifacetada e tem como especificidade a sua expressão pela “forma visual” que organiza pensamento e linguagem, distinta das “formas ouvintes” e nem sempre compreendida pelos ouvintes. Antes de tudo, a cultura surda tem sua

expressão nos movimentos surdos, organizados no âmbito da política, na “coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos”, é propriamente um

[...] clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras bem delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda (QUADROS, 2008, p. 34).

Celeste Azulay Kelman (2008) alega que a negação, por parte da maioria dos ouvintes, da existência da cultura surda pode estar relacionada a dois fatores: as semelhanças existentes entre as práticas culturais dos surdos e as dos demais brasileiros e pelo fato de os surdos “não possuírem cultura própria com características visíveis e por estarem espalhados geograficamente pelo país” (KELMAN, 2008, p. 98).

Considerar a existência de uma cultura surda é pensar também na coexistência de uma cultura ouvinte que só pode ser entendida a partir da ótica das pessoas surdas ao refletirem sobre a cultura surda: “também ficamos conscientes de que existe uma ‘cultura ouvinte’ com a qual ainda não estávamos sensibilizados, mas que a comunidade surda nos chamou atenção” (KELMAN, 2008, p. 101).

E é justamente na concepção de cultura dos estudos culturais que os estudos surdos se apoiam, por isso esta merece ser apresentada. Os estudos culturais configuram um novo campo de investigação, com contribuição política, atuando na elaboração de projetos políticos de movimentos sociais (ESCOSTEGUY, 2006). São, sobretudo, campos de estudos interdisciplinares. Na tentativa de tecer algumas definições, pode-se dizer que o conceito de cultura aí empregado distancia-se da noção desigual e antidemocrática de cultura restrita à chamada alta cultura, aquela considerada oposta à cultura de massa por ser erudita e burguesa, e passa a investigar as outras práticas culturais, todas as ações e produções culturais da sociedade (JOHNSON, 2006; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995).

A cultura está vinculada às relações sociais e a seus aspectos de classe social, de gênero, de geração e de raça, bem como à relação de poder, “contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades” (JOHNSON, 2006, p. 13). Sendo assim, “a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais” (JOHNSON, 2006, p. 13). O sentido de cultura ultrapassa os limites da tradição elitista e ganha respaldo das práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 2006). Portanto, os estudos culturais ampliam o conceito de cultura da seguinte maneira:

[...] a cultura é entendida *tanto* como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p.14, grifos dos autores).

É dessa definição de cultura, da possibilidade de existência de várias culturas e não de uma única cultura dominante, que a cultura surda é então definida pelos estudos surdos. Esse referencial teórico permite afirmar que a cultura surda não está em oposição à cultura ouvinte, mas que a ela não se subsume, não há oposição, mas há diferenças irreduzíveis, cada uma tem a sua lógica, historicidade, processos e produções. Moura (2000, p.66) escreve que esse aporte teórico permite considerar cultura da seguinte forma: “a cultura não é vista como estando relacionada à etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos”. Permite também perceber a pessoa surda nas suas

[...] diferenças nos aspectos de comportamento linguístico; de valores e atitudes, em que a surdez não é vista como uma doença, mas como uma diferença; de estilos cognitivos, que talvez pudéssemos considerar como diferentes por serem gerados por uma forma de perceber o mundo pela via visual e de práticas sociais que se estabelecem pela sua forma de linguagem (MOURA, 2000, p. 66).

Entretanto, a leitura atenta de produções dos próprios estudos culturais permite indagar o uso que os estudos surdos fazem do conceito de cultura.

Sobre cultura, Hall (2003, p. 44) esclarece que não é imutável, transmitida ao longo das gerações como uma herança, “uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma 'arqueologia'”. Cultura é, sim, uma produção, um trabalho produtivo que envolve recursos, matéria-prima, movimento: “Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44).

Cultura é definida por Kathryn Woodward (2007) como um sistema de classificação próprio e consensual praticado entre as pessoas, responsável pelos sentidos e significados do mundo e pela ordem social, “estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído, definindo, assim, o que constitui uma prática culturalmente aceita ou não” (WOODWARD, 2007, p. 49).

As diferenças culturais não estão circunscritas em um “confronto bipolar e rígido”. O que ocorre “é um sutil jogo de intercâmbio entre elas. Elas não são vistas como exteriores entre si, mas comportando cruzamentos, transações, intersecções”

(ESCOSTEGUY, 2006, p. 147). As culturas permanecem em constantes movimentos oscilantes entre resistência e reprodução, daí a impossibilidade de se considerar cultura surda e cultura ouvinte: sua nomenclatura já traz em si a bipolaridade e a rigidez que os estudos culturais condenam.

Os estudos surdos também se apoiam no multiculturalismo crítico, por romperem com o monolinguismo e o monoculturalismo e abrirem a possibilidade de considerar a existência e o valor de outras línguas e culturas, no caso em questão, a língua de sinais e a cultura surda.

A cultura, para Peter McLaren (1997, p. 71), não pode ser compreendida como “bálsamo calmante” ou “presente mítico”, fruto de disputa histórica apaziguada. E, quando considerada mais de uma, essas culturas não podem ser compreendidas na relação de oposição, são “relações vivas entre níveis de hierarquia de poder diferentemente constituídos” (MCLAREN, 1997, p. 44-45).

Vale lembrar que o multiculturalismo não tem significado único, McLaren (1997) identifica o conservador ou empresarial, o humanista liberal e o liberal de esquerda. Numa síntese, o multiculturalismo conservador ou empresarial defende cultura e língua únicas e o sucesso do grupo majoritário. O fracasso de grupos minoritários é justificado pela etnicidade, carência e inferioridade cultural e é baseado na ideia de diversidade que “encobre a ideologia de assimilação que sustenta a sua posição” (MCLAREN, 1997, p. 114-115). Nessa lógica, os grupos étnicos são “reduzidos a 'acréscimo' à cultura dominante” (MCLAREN, 1997, p. 115).

No multiculturalismo liberal, acredita-se que a igualdade entre as pessoas nem sempre é praticada, em função da falta de igualdade social e educacional, condições indispensáveis na competitividade da sociedade capitalista. No multiculturalismo liberal de esquerda, existe ênfase na diferença cultural que tende a

[...] essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais. Isto é, há uma tendência a ignorar a diferença como uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de representar significados (MCLAREN, 1997, p. 120).

Com base nos ensinamentos de McLaren (1997) é possível afirmar que os estudos surdos aproximam-se deste último tipo de multiculturalismo porque pensam a diferença surda como uma determinada “experiência ou maneira de estar-no-mundo” (MCLAREN, 1997, p.

120), a única reconhecida como autêntica, isso é considerá-la como uma “‘essência’ que existe independente de história, cultura e poder” (MCLAREN, 1997, p. 120).

Hall (2003, p. 47) critica as “culturas emergentes que se sentem ameaçadas pelas forças da globalização, da diversidade e da hibridização” e que veem como única saída possível “se fechar em torno de suas inscrições nacionalistas e construir muralhas defensivas”. Essa crítica faz sentido na problematização que levanto a respeito dos rumos tomados pelos estudos surdos. O autor sugere que, ao invés de “apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de 'pertencimento cultural' ”, esforços sejam somados para “abarcando os processos mais amplos – o jogo da semelhança e da diferença – que estão transformando a cultura no mundo inteiro” (HALL, 2003, p. 47)

Nessa mesma direção, Leny Magalhães Mrech (2001, p. 6) esclarece que, se por um lado a chamada cultura surda é uma marca que une os surdos entre si em laços fraternos em nome da “defesa de uma identidade aparente”, a simplificação e a radicalização da situação em termos binários e opostos de cultura surda e cultura ouvinte vitimizam o surdo e culpabilizam o ouvinte e sua suposta cultura.

Como se pode notar, a cultura surda confunde-se com militância, reivindicação de direitos, marca de uma coletividade.

1.2 DE COMUNIDADE SURDA A POVO SURDO

A comunidade surda define-se pelo reconhecimento da diferença surda - e não da deficiência ou do grau de perda auditiva —, e “pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferente, os casamentos endogâmicos” (SKLIAR, 2001, p. 143-144). Esses fatores promovem uma aproximação física, geográfica e cultural em associações, comunidades, clubes e escolas (LOPES, 2006). Moura (2000, p. 71) acrescenta que mais do que uma lista de locais específicos, é o “lugar onde os Surdos⁴ se encontram, onde o Surdo se sente entre iguais”.

4 Surdos grafado com a inicial maiúscula para marcar a diferença em sua identidade, cultura e língua (MOURA, 2000).

Adriana da Silva Thoma (2004) menciona que a comunidade surda distingue as pessoas surdas e ouvintes para além de parâmetros audiométricos de um referencial de normalidade de audição. Surdos são “sujeitos com uma *cultura visual* e como membros de uma comunidade plural, mas que têm em comum as marcas da exclusão pela condição do ‘não ouvir’” (THOMA, 2004, p. 58-59, grifos meus) e que reivindicam o respeito a sua diferença e direitos.

Essa comunidade não apenas distingue entre pessoas surdas e ouvintes como também tem um posicionamento diferenciado em relação às pessoas que ouvem: coloca sob suspeita os discursos sobre os surdos, produzidos pelos ouvintes, por tenderem ao binarismo, à hierarquização e ao controle (THOMA, 2004).

O posicionamento dos estudos surdos em relação à noção de comunidade surda definida acima pode ser revisto a partir da leitura de Hall (2003), Bauman (2003) e Anderson (2008).

Para Hall (2003), o sentido de comunidade envolve uma identidade de grupo e um ideal de união entre seus membros, com fronteiras bem definidas que separam seus integrantes. Entretanto, um grupo de pessoas apresenta mais complexidade do que supõe esse sentimento comunitário. Não pode ser visto como homogêneo e único, as diferenças coexistem entre seus integrantes (HALL, 2003). Na vida cotidiana, as pessoas adotam “posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas”, “hibridizadas, diasporizadas” (HALL, 2003, p. 76). “Todas negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas” (HALL, 2003, p. 76). Enfim, não há como pertencer a uma única comunidade, na realidade as comunidades são sobrepostas (HALL, 2003).

Hall (2003) esclarece também que a “tentação de essencializar a 'comunidade' tem que ser resistida — é uma fantasia de plenitude em circunstâncias de perda imaginada” (HALL, 2003, p. 83). As comunidades carregam as “marcas da diáspora, da “hibridização” e da *différance* em sua própria constituição”. A tradição original coexiste com os “vínculos laterais estabelecidos com outras ‘comunidades’ de interesse, prática e aspiração, reais ou simbólicos” (HALL, 2003, p. 83). E, principalmente entre os mais jovens, os limites e regras da comunidade são modificados, “'estabelecem' seus próprios acordos ou os negociam dentro e fora de suas comunidades” (HALL, 2003, p. 83).

A comunidade formada pode ser organizada sem o consentimento de seus integrantes, sem o exercício da livre escolha e, por vezes, sob coação, mesmo que um dia venham a gostar dessa denominação (WOODWARD, 2007). Bauman (2003) revela que, na verdade, o que garante a união dos integrantes de uma comunidade é o entendimento compartilhado sem artificialidades, consenso, acordos, negociações, prescrições. Quando a comunidade passa a ser explicativa, a falar de si mesma, de suas vantagens e benefícios, deixou de existir ou mesmo nunca existiu (BAUMAN, 2003).

A ideia de comunidade, continua Bauman (2003), carrega significados positivos, de aconchego, conforto, segurança e bem estar. Ela diminui a sensação de estar sozinho no mundo, “torna realidade algo de que sentem falta e que sozinhos não conseguem concretizar” (BAUMAN, 2003, p. 68), abrindo assim a possibilidade de ter com quem compartilhar aspirações pessoais. As pessoas procuram a comunidade como tentativa de autoproteção, uma possibilidade de ajuda mútua, em busca de uma vida melhor em grupo. Entretanto, esse prazer que se pensa que já foi ou será experimentado seria inalcançável, por isso o autor fala sobre “comunidade imaginada”, situada no plano do desejo a ser alcançado e “comunidade realmente existente”, a que de fato se concretiza. Esta última, para alcançar os ideais de segurança da primeira, exige de seus integrantes normas de conduta que seguem os parâmetros de uma lealdade incondicional, que pode chegar ao extremo de custar a perda da liberdade.

Assim, a manutenção da “comunidade realmente existente” exige constante vigilância e defesa — condições bem distantes da tranquilidade e do conforto esperados —, para impedir não apenas a aproximação de estranhos, como também a mudança de opinião ou o desligamento de seus membros: “[a comunidade realmente existente] se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora, e frequentemente assolada pela discórdia interna” (BAUMAN, 2003, p. 19). A construção de comunidade exige, portanto, “cuidadoso controle dos vistos de entrada e de saída” para “impedir a entrada de intrusos, mas também a saída dos de dentro” (BAUMAN, 2003, p. 71). Não raro, “solicitam documentos de identidade antes de iniciar o diálogo” (MCLAREN, 1997, p. 120).

A presença de um estranho, nesse contexto, causa ameaça à proteção e à segurança, mas paradoxalmente também traz conforto, por proporcionar a esperança de transformação da situação vivida, porque “os temores difusos e esparsos, difíceis de apontar e

nomear, ganham um alvo visível, sabemos onde estão os perigos e não precisamos mais aceitar os golpes do destino placidamente. No fim, há algo que podemos fazer” (BAUMAN, 2003, p. 130).

Os compromissos estabelecidos coletivamente são de longo prazo, “de direitos inabaláveis”, de “compartilhamento fraterno”, uma espécie de “seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual”, uma “garantia de certeza, segurança e proteção — as três qualidades que mais lhes [aos elementos da comunidade] fazem falta nos afazeres da vida e que não podem obter quando isolados e dependendo dos recursos escassos de que dispõem em privado” (BAUMAN, 2003, p. 68). Nessa linha de raciocínio, as fronteiras delimitadas pela comunidade surda são estratégias para conquista de direitos.

Antes da formação da comunidade, a diferença precisa ser compreendida como direito humano que busca “construir uma comunidade em torno dela” (BAUMAN, 2003, p. 71). Para o autor, o reconhecimento do direito humano não deveria ser entendido como uma “aceitação *a priori* do modo de vida cujo reconhecimento foi ou está para ser pleiteado”, mas “um convite para um diálogo no curso do qual os méritos e deméritos da diferença em questão possam ser discutidos e (esperemos) acordados” (BAUMAN, 2003, p.74).

Por trás da ideia de comunidade surda existe o pressuposto da união entre seus integrantes. Bauman (2003) esclarece ser engano acreditar que as pessoas que vivenciam o mesmo estigma mantêm respeito mútuo e estão predispostas a se unir e compartilhar um sentimento fraterno: “Uma pessoa estigmatizada pode gostar ou não de outra portadora do estigma, os indivíduos estigmatizados podem viver em paz ou em guerra entre si” (BAUMAN, 2003, p. 110).

Erving Goffman (1988) também contribui para tal discussão, quando afirma que “Grande parte daqueles que se incluem em determinada categoria de estigma podem-se referir à totalidade dos membros pelo termo 'grupo' ou um equivalente, como 'nós' ou 'nossa gente” (GOFFMAN, 1988, p. 32). E entre aqueles que compartilham o mesmo estigma, podem surgir os seus representantes: “pessoas com estigma que têm, de início, um pouco mais de oportunidades de se expressar, são um pouco mais conhecidas ou mais relacionadas do que os seus companheiros de sofrimento” (GOFFMAN, 1988, p. 35).

Contudo, nessa atuação dos representantes nativos existe o inconveniente de que

[...] sustentam que o grupo real do indivíduo, o grupo a que ele pertence *naturalmente*, é esse. Todas as outras categorias e grupos aos quais o indivíduo também pertence necessariamente são, de modo implícito, considerados como não verdadeiros; ele, na realidade, não é um deles. O seu grupo real, então, é o agregado de pessoas que provavelmente terão de sofrer as mesmas privações que ele sofreu porque têm o mesmo estigma: seu “grupo” real, na verdade, é a categoria que pode servir para o seu descrédito (GOFFMAN, 1988, p.123-124, grifos do autor).

Como se pode ver, segurança e liberdade são qualidades “complementares e incompatíveis” (BAUMAN, 2003, p. 24), dificilmente são conciliadas, estão em constante tensão. A prevalência de uma implica o desaparecimento da outra, o que “torna a vida em comum um conflito sem fim, pois a segurança sacrificada em nome da liberdade tende a ser a segurança dos *outros* e a liberdade sacrificada em nome da segurança tende a ser a liberdade dos *outros*” (BAUMAN, 2003, p. 24, grifos do autor). A não resolução desse impasse pode manter a esperança de um dia alcançar os prazeres suscitados pela “comunidade imaginada”, mas não garante sua execução. “A esperança de alívio e tranquilidade que torna a comunidade com que sonham tão atraente será impulsionada cada vez que acreditam, ou lhes é dito, que o lar comum que procuravam foi encontrado” (BAUMAN, 2003, p. 22). Embora a comunidade não cumpra a promessa de segurança, ameniza a sensação de insegurança pessoal e a solidão no âmbito do coletivo (BAUMAN, 2003).

Anderson (2008) afirma que a base para a formação das comunidades imaginadas é o amor, o apego que as pessoas têm pelas invenções que imaginam, que pode levar ao sacrifício por parecerem desinteressadas e puras as suas pretensões. E a língua materna tem um importante papel neste processo, é o “elemento imaginado afetuoso” (ANDERSON, 2008, p. 215). Tanto é verdade, que o pré-requisito para fazer parte da comunidade não é a consanguinidade, mas a língua compartilhada. É por meio dessa língua que se restauram “passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros” (ANDERSON, 2008, p. 215). Não por acaso a língua de sinais ocupa importante papel na construção da noção de comunidade surda.

Magnani, Silva e Teixeira (2008) afirmam que a noção de comunidade surda defendida pelos estudos surdos apoia-se em um pressuposto linguístico sobre a língua natural: a de que ela surge de maneira espontânea em uma comunidade de falantes/usuários dessa língua. Há, também, o pressuposto do território. Entretanto, não há como afirmar a existência de tal comunidade surda, uma vez que não existe um espaço físico exclusivamente de surdos,

a não ser a ilha Martha's Vineyard, em Massachusetts, nos Estados Unidos, cujos habitantes nativos são, em sua maioria, fruto de uma mutação genética, conforme dados de Oliver Sacks (2002). O que existe na cidade de São Paulo, por exemplo, são apropriações de espaços momentâneos de pessoas que sentem compartilhar a “condição de surdos que unifica a todos sob a ideia de 'comunidade surda’” (MAGNANI; SILVA; TEIXEIRA, 2008, p. 63). Ao mesmo tempo em que as pessoas surdas compartilham aspectos comuns, diferem na idade, escolaridade, classe social, origem entre outros. Os “espaços de sociabilidade” fortalecem o “ideal de ‘comunidade’” transformando o local ocupado em “território surdo” (MAGNANI; SILVA; TEIXEIRA, 2008, p. 71).

Em verdade, a definição de comunidade surda utilizada pelos estudos surdos é empregada de maneira imprecisa, indiscriminadamente, por vezes recorrendo a elementos concretos, sem os devidos esclarecimentos, “como se tivesse um significado unívoco, aceito de forma incontestada, transparente” (MAGNANI, 2007, p. 4).

O que se percebe é que a comunidade surda também se vale do orgulho surdo, escreve Leland Emerson McCleary (2003), do orgulho que o surdo tem de sua língua, de sua cultura e, antes de tudo, de ser surdo. Isso pode ser considerado como um ato político, por inverter a ordem das relações preestabelecidas e a lógica dominante, uma vez que do surdo, tido como deficiente, não é esperado nenhum sentimento de orgulho. Mas esse orgulho é também um valor social positivo, planejado, construído e vivenciado pela comunidade surda, que, ao lado de ações sociais, políticas e econômicas, pode alcançar conquistas de direitos, desde que, o autor ressalta, a comunidade surda não se transforme em grupo fechado, avesso à participação das demais pessoas.

1.3 ETNICIDADE / POVO / NAÇÃO

Os estudos surdos, além de usarem a noção de comunidade surda, usam também “povo surdo”, “etnicidade” e “nação surda” (PERLIN, 2005). A etnicidade traz para o repertório desses estudos a ideia de que pessoas surdas têm uma origem única e são unidas por laços ancestrais, onde quer que tenham nascido ou estejam morando.

Já, o uso da terminologia “povo” não é por acaso, não é um emprego ingênuo, livre de propósitos definidos. Perlin (2006) esclarece:

Denominar povo é novamente uma estratégia de poder. De que se constitui este povo? De associações, de organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, de lutas, de cultura, de políticas. Não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas regras, seus princípios (PERLIN, 2006, p. 82).

E continua:

É junto ao surdo que nós surdos vamos encontrar referências no momento de entender o que somos, quem somos, nossa diferença, nossa identidade, nossa *estratégia de afirmação* diante do ouvinte [...]. Precisamos realizar a experiência de sermos surdos, sermos o que somos: *povo surdo*, onde ser povo determina a esperança e a certeza de que não somos exterminados, que não nos fechamos na deficiência, que partimos para as ações interculturais com outros povos (PERLIN, 2006, p. 81, grifos meus).

A noção de pertencimento a uma espécie de “nação surda” com “hegemonia cultural”, defendida pelo “nacionalismo surdo”, escreve Jonathan Rée (2005, p. 14), é compreensível, até certo ponto, pela história de opressão e injustiça vivida por essa população. As considerações de Perlin podem ser interpretadas criticamente a partir do que Hall (2003, p. 28-29) chama de “mito fundador”: uma esperança que une pessoas com suposta origem comum, mas dispersas em busca de melhores condições de vida; seriam, assim, unidas pela tradição, pelo “cordão umbilical” de uma “promessa do retorno redentor” que restaura “um momento originário, cura toda ruptura, repara cada fenda”. Como mito, pode “moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história” (HALL, 2003, p. 29, grifos do autor).

Porém, de acordo com Hall (2003), se, por um lado, o povo precisa de esperança, desse mito fundador e da concepção essencial de identidade, para se manter, por outro lado, as identidades não são essenciais, ao contrário, são históricas. A sociedade é composta por vários povos, e suas origens não são únicas. O povo não é único, autêntico e puro, mas híbrido e sincrético. Não há uma linearidade que une um povo à sua origem. Não há, portanto, como considerar a existência de um “povo surdo”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Nelson, Treichler e Grossberg (1995) lembram que, embora os estudos culturais voltem-se para as práticas culturais cotidianas de um determinado povo, “ ‘o povo’ não pode ser definido antecipadamente” (p. 27). Esses estudos são cautelosos com a designação de “um povo”: “Não existe nenhum sistema binário

hierárquico simples que possa ser tomado como dado, como se ‘o povo’ fosse sempre absolutamente subordinado a uma minoria de elite e a subordinação pudesse ser definida ao longo de alguma dimensão simples de diferença social” (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 27-28). A cautela recomendada não é seguida, contudo, por alguns autores e autoras dos chamados estudos surdos.

Por fim, a ideia de nação surda pode ser contestada a partir da definição de nação, elaborada por Anderson (2008). Para ele, nação é “uma comunidade política imaginada — e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (p. 32). É constituída por um sentimento de fraternidade, de coletividade e de “profunda camaradagem horizontal” (p. 34); seus integrantes comungam a mesma ideia de comunidade e se posicionam entre fronteiras bem definidas.

1.4 IDENTIDADE / IDENTIDADE SURDA

Questiono também a noção de identidade surda, porque ela está estreitamente ligada à noção de comunidade surda. Se a ideia de comunidade resgata um passado supostamente autêntico, como discutido anteriormente, a identidade de seus integrantes passa pelo crivo de ser “imutável e atemporal, ligando o passado, o futuro e o presente numa linha ininterrupta” (HALL, 2003, p. 29).

Essa concepção essencial de identidade, enquanto uma identificação compartilhada por um determinado grupo de pessoas, cristalizada, autêntica, verdadeira (WOODWARD, 2007), não se sustenta porque ela é “irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (HALL, 2003, p. 30), as identidades não são puras, mas híbridas. O fenômeno da globalização, migrações, diásporas, acompanhado pelas novas tecnologias desterritorializa e modifica a noção de espaço e tempo, impedindo a permanência de um vínculo entre uma cultura e seu lugar e origem. Por isso não é possível pensar em identidade e cultura estabelecidas e estáveis. E, sendo a sociedade multicultural, existem vários grupos e comunidades que se sobrepõem (HALL, 2003).

As identidades, na vida cotidiana, não são estáveis e únicas, estão sempre em negociação no âmbito individual e coletivo, e apresentam mais semelhanças entre integrantes de grupos identitários considerados diferentes do que se supõe. Não há como defender identidades únicas, separadas e opostas — surdos e ouvintes —, quando situações e contextos sociais diversos solicitam demandas tão específicas e interações múltiplas: “somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando” (WOODWARD, 2007, p. 30).

Assim, identidade constituída a partir de uma única diferença — a surdez — deixa de levar em consideração que as pessoas pertencem a grupos sociais com histórias e experiências diversas que englobam outras dimensões igualmente relevantes como gênero, sexualidade, idade, entre outras (WOODWARD, 2007; MCROBBIE, 1995). As pessoas pertencem a grupos sociais com histórias e experiências diversas (MCROBBIE, 1995).

Dessa forma, o processo de constituição da identidade, no foco dos estudos culturais, é compreendido como: “Por um lado, ele é fluido, nunca completamente assegurado e está continuamente sendo refeito, reconstruído a cada vez. Por outro lado, ele só existe em relação ao que não é, às outras identidades que são seu ‘outro’ ” (MCROBBIE, 1995, p. 58).

Identidade é, então, definida como “conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si” (SILVA, 2000, p. 69). Além disso, trata-se necessariamente de um processo coletivo:

[...] ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele... [...] os interessados devem supor um do outro que o distinguir-se do outro seja a cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para afirmação da própria identidade não é a autoidentificação *tout court*, mas a autoidentificação intersubjetivamente reconhecida (HABERMAS, 1990, p. 22).

Além disso, os grupos identitários organizados a partir da concepção imutável, essencial e fixa de identidade seguem um sistema de classificação, fruto de relação de poder, que inclui e exclui as pessoas, de acordo com o único critério da diferença (WOODWARD, 2007) — no estudo em questão, surdez e fluência em Libras —, aparentemente mantendo a ordem e o controle social.

Já, na perspectiva não essencialista, a “identidade é relacional” (WOODWARD, 2007, p. 9), depende de outra identidade para se constituir, a partir da diferença que a distingue das outras identidades (WOODWARD, 2007). Nesse sentido, podemos dizer que a

chamada identidade surda só existe a partir de uma suposta identidade ouvinte. As diferenças e as similaridades entre membros de um grupo identitário e entre estes e outros grupos são levadas em consideração, bem como as modificações ao longo da história dessas identidades.

A identidade também está imbricada com a cultura. As identidades só podem ser entendidas, se considerado o modo como a cultura delimita as fronteiras e determina a diferença que direciona o sistema de classificação: “A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, construídas por meio de uma clara oposição entre ‘nós’ e ‘eles’ ” (WOODWARD, 2007, p. 41). As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades.

Em suma, as identidades culturais são construídas por narrativas de conteúdo político, ético, histórico e organizam relações de diferenças. Essas narrativas dão sentido à vida, orientam o modo de ver o mundo e estabelecem um “contrato cultural” entre os integrantes desse processo. Nos dizeres de McLaren (1997), as narrativas atuam na maneira com que “suturamos imagens dispersas e leituras de mundo em uma história coerente, que tem continuidade, ou uma ficção de estabilidade em um mundo que está sempre em movimento” (MCLAREN, 1997, p. 168). Aliás, é preciso também “ler criticamente as narrativas que já estão nos lendo” (MCLAREN, 1997, p. 162). Entretanto, ele questiona a existência de “‘verdadeiros’ pronunciadores de narrativas” (MCLAREN, 1997, p. 162). As narrativas podem “introduzir pessoas ou grupos em estilos de vida particulares, através de suas vozes autorais e funções legitimatórias” (MCLAREN, 1997, p. 167).

Neste ponto, é importante ressaltar que, assim como as identidades, as comunidades também são narradas, não há como identificar sua real origem. Os acontecimentos são reconstituídos e, dessa maneira, a nação segue sendo modelada e a formação das comunidades imaginadas foi assim, favorecida pelo capitalismo editorial, pelas tecnologias de imprensa, ao possibilitarem modos inovadores de relacionamento entre as pessoas e a manifestação da diversidade de linguagem (ANDERSON, 2008). Portanto, no processo de consolidação do sentimento de pertencimento a um grupo, as publicações também têm importante papel, já que proporcionam a “sensação da existência real de 'seu' grupo, sua vinculação a ele” (GOFFMAN, 1988, p. 34). É através delas que a “ideologia dos membros é formulada — suas queixas, suas aspirações, sua política” (GOFFMAN, 1988, p. 34).

Com base nessa colocação, é possível afirmar que se pode pensar a mesma coisa das chamadas identidades surdas; elas são narradas pelos chamados militantes da causa surda, nas relações face a face, na internet e em outros espaços das invenções tecnológicas, no material impresso — romances autobiográficos, artigos, pesquisas publicadas —, em DVD contendo poesia, no teatro e nas piadas surdas, nos seminários, congressos e eventos organizados por eles. Entretanto, para entender essas identidades, é preciso localizar de onde partem:

Qualquer identidade cultural deve levar em consideração sua fundamentação e endereço discursivos bem como sua política de localização e lugar. A maneira como as identidades são enunciadas sempre é ambivalente e elas não têm origens primordiais que as fixam num rótulo. [...] Isto não significa que identidades como etnicidade não sejam importantes. Mas sugere que elas garantem o posicionamento político de uma pessoa (MCLAREN, 1997, p. 193).

As identidades surdas são narradas pelo movimento surdo. A prática etnográfica de Magnani (2009) na cidade de São Paulo aponta para a existência de um “movimento surdo”, “núcleo politicamente consistente” formado por surdos engajados, politicamente articulados com a elaboração de políticas públicas que beneficiam os surdos. São “surdos escolarizados, militantes em prol de direitos específicos, proficientes na língua de sinais que a tornam e exibem como elemento diferenciador” (MAGNANI, 2009, p. 10).

O movimento surdo seria, então: “organização de alguns surdos por meio de associações, federações e manifestações públicas visando à conquista de uma legislação específica para a surdez e uma representação legítima do que significa ser surdo” (MAGNANI; SILVA; TEIXEIRA, 2008, p. 56). Seria, ainda, a defesa das identidades essencialistas e separatistas, baseada na “crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira” (WOODWARD, 2007, p. 37), em nome de uma solidariedade política, solidariedade entre membros do grupo identitário por meio de explicações não apenas biológicas como também culturais, históricas e sociais. Nessa lógica, existe uma relação de interdependência entre identidade e diferença. As diferenças definem as relações sociais por meio de sistemas classificatórios que separam as pessoas em grupos dicotômicos, nós/eles (WOODWARD, 2007).

O importante é que, assim como a comunidade, a identidade também promete a conquista de segurança e conforto dificilmente alcançada nos tempos atuais de competitividade e individualização. Surge como “substituta da comunidade” (BAUMAN,

2003, p. 20) imaginada, para oferecer a mesma segurança e conforto: “deve trair sua origem; deve negar ser ‘apenas um substituto’ — ela precisa inovar o fantasma da mesmíssima comunidade a que deve substituir” (BAUMAN, 2003, p. 20). O que quer dizer que a identidade “significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular — e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar” (BAUMAN, 2003, p. 21). Desse modo, é possível afirmar que, além de não contemplar as mudanças sociais, os diferentes contextos e situações vividas e os aspectos como raça, gênero, sexualidade, geração, a defesa de uma identidade surda permanente e polarizada com os ouvintes divide, separa e, muitas vezes, cria mundos separados nos quais poderia haver diálogos e convergências.

Contudo, se a identidade surda garante o lugar social do surdo, ela não é uma essência autoevidente, não está dada *a priori*. É sempre e continuamente construída no conflito de uma multiplicidade de interesses, ou, como escreve Danilo Martuccelli (2002), não está dada, é construída, estabilizada e modificada ao longo da vida. Envolve aspectos pessoais, sociais e culturais que, ao mesmo tempo que garantem a singularidade do indivíduo, possibilitam seu pertencimento social, a semelhança e a proximidade com o outro. Alberto Melucci (2004) acrescenta que a identidade é um processo de aprendizagem em que a autoidentificação deve ter o reconhecimento intersubjetivo do indivíduo e o reconhecimento do seu grupo de pertencimento.

No entanto, como já se disse, a identidade não é uma essência estática e imutável; ao contrário, é fluida e apresenta intersecções, contrastes, sobreposições. É construção no sentido político, na demarcação de fronteira, na disputa de poder, no conflito. E nesse processo de tensão entre indivíduo e grupo, diferenças e desigualdades, a essencialização da diferença é sempre um risco.

Acredita-se que a política de localização de uma pessoa é suficiente para garantir uma postura “politicamente correta”: “a proximidade física de uma pessoa ao oprimido/a ou sua própria localização como uma pessoa oprimida oferece supostamente uma autoridade especial a partir da qual se fala” (MCLAREN, 1997, p. 121). Nesse caso o “político é frequentemente reduzido apenas ao pessoal no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa” (MCLAREN, 1997, p. 121).

O autor sugere, então, a troca da busca por identidade e cultura de origem comum pela possibilidade de conquista em conjunto. Não é viável pensar em solidariedade, se as

peças precisam antes passar pelo “guarda da fronteira” (MCLAREN, 1997, p. 198) que decide quem poderá ser incluído nessa empreitada.

As identidades construídas no ato da solidariedade serão provisórias e as alianças formadas serão contingentes em suas estratégias, negociações e traduções que ocorrem no ato da luta [...]. É mais importante criar identidades a partir de estratégias de resistência e de paixão pela luta do que a partir da busca de alguma base primordial de ser que prenderá os sujeitos a uma inevitabilidade narrativa para sempre (MCLAREN, 1997, p. 199).

1.5 ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA DE SURDOS

O esforço teórico empreendido anteriormente auxilia na contextualização do campo de discussão em que está inserida esta pesquisa. Os sujeitos do estudo, jovens surdas, e o local de sua realização, uma escola especial, fazem parte de um intenso debate acadêmico. As formas como a surdez e o surdo são compreendidos dizem muito sobre a organização da educação voltada para essas pessoas e as imprecisões e as tensões das duas vertentes — médica e socioantropológica — estão presentes também na política brasileira de atendimento voltada para a população surda. Isso se deve à maneira como o Estado prevê esse serviço.

Lanço luz para a separação radical que se pretende fazer em alguns discursos acadêmicos entre, de um lado, a escola especial e a classe comum apoiadas pelas políticas educacionais atuais e, de outro, a chamada escola de surdos, defendida pelo movimento surdo, colocada numa escala graduada de valores de forma generalizada, sem considerar suas especificidades. As escolas especiais de uma determinada localidade não só se distinguem entre si como certamente diferem das escolas de outros locais.

Mas, para entender melhor o processo pelo qual passou a educação voltada para a população surda, é pertinente também fazer uma exposição a respeito da legislação; assim, neste segundo momento, apresento parte dos documentos internacionais e da legislação brasileira, que destacam os aspectos referentes à educação das pessoas surdas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) discute sobre a universalização do acesso à educação.

A Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, resultou na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que igualmente preconiza a educação

para todos, universalização do ensino de qualidade, que não diz respeito apenas às pessoas com deficiência, mas às pessoas em suas necessidades específicas: crianças em situação de risco e de exclusão social; vítimas de violência física, psicológica, sexual, pobreza, defasagem escolar, excluídos da escola.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — Unesco — na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) assegura às crianças pertencentes às comunidades linguísticas minoritárias o direito à educação na língua de sua comunidade.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) garante a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, compulsório e gratuito, e considera a educação infantil como o início da educação básica. Preconiza, assim, a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da família e, no art. 208, especifica que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ser “preferencialmente na rede regular de ensino”. A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), assim como a Lei Federal n. 8.069, o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), destacam, ainda, a responsabilidade dos pais e responsáveis na matrícula de crianças e adolescentes na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9.394 (BRASIL, 1996), segue a recomendação da Constituição Federal/1988, quando estabelece que a educação especial deve ser modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58), com serviços especializados, adaptação curricular, de método e recursos, quando necessário.

A Lei Federal n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), garante o acesso à informação pela pessoa surda, com a formação de intérpretes de Libras.

A Lei Federal n. 10.436 (BRASIL, 2002) reconhece a Libras como língua de expressão e comunicação das chamadas comunidades surdas brasileiras, preconiza seu uso e difusão e estabelece o ensino da Libras nos cursos de fonoaudiologia e na formação de professores, no ensino médio e superior, magistério e licenciaturas.

O Decreto Federal n. 5626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a lei acima citada, especifica a inclusão da disciplina obrigatória Libras, nos cursos de Fonoaudiologia e na formação de professores, magistério e licenciaturas, no ensino médio e superior; e organiza a educação bilíngue da pessoa surda, sendo a Libras a primeira língua, a língua de instrução, e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, garantindo a presença de uma

equipe de profissionais qualificados para a inclusão de surdos no ensino regular: instrutores ou professores de Libras; tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa; professor regente com conhecimento da especificidade linguística do surdo e professor de Língua Portuguesa como segunda língua. O decreto também estabelece a formação de cada profissional.

Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mantêm-se as especificidades da educação bilíngue do surdo, como descrito no decreto anterior, e acrescenta-se a importância do ensino da Libras também para os alunos ouvintes das escolas regulares; além disso, sugere-se que a matrícula de surdos nas classes regulares seja aos pares, na medida do possível, em respeito à sua diferença linguística.

A educação especial, nessa perspectiva, configura-se como “proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). Os alunos com deficiência são considerados “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15). Assim, os surdos estão contemplados na categoria “alunos com deficiência”, pela deficiência sensorial. A educação especial e as necessidades educacionais especiais desses alunos seriam atendidas com a atuação da educação especial e com a educação comum.

A inclusão escolar dos surdos em escolas comuns, desde a educação infantil, segue, assim, os princípios da educação bilíngue: Libras, como primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Essa educação não se concretiza sem o apoio de profissionais conhecedores deste ensino, bem como de tradutor/intérprete⁵ de Libras e Língua Portuguesa. Recomenda-se, ainda, que: “Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008, p. 17). Vale lembrar ainda que os demais alunos da escola também serão contemplados com o ensino da Libras (BRASIL, 2008), ampliando assim as possibilidades de interação do aluno surdo para além dos colegas surdos e tradutores/intérpretes.

5 É oportuno diferenciar o trabalho como intérprete de Libras do trabalho como tradutor. O intérprete “fará a interpretação na hora e de acordo com o que foi dito”, da Libras sinalizada para o Português falado e deste para a Libras sinalizada. O tradutor traduz a Libras escrita – “a forma escrita produzida pelos surdos” — para a Língua Portuguesa escrita, e a Língua Portuguesa escrita para a Libras sinalizada, podendo o profissional estudar o texto antes de apresentá-lo (QUADROS *et al.*, 2009, p. 19).

Como se pode observar, embora parte da legislação brasileira reconheça a diferença linguística do surdo e a educação bilíngue e tenha reconhecido a existência de uma comunidade surda, com cultura própria, a surdez ainda se inscreve no campo da deficiência e não da diferença.

Além disso, embora a educação bilíngue para o surdo seja preconizada, sendo determinadas a equipe de profissionais e a especificidade do ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua, até o momento não há uma proposta educacional bem definida e não há consenso sobre o modo como esse ensino deve transcorrer. Na prática, existe um hibridismo, com elementos das filosofias do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo coexistindo, na tentativa de se superarem as dificuldades, durante o processo de escolarização do estudante surdo. Conforme Quadros (2008), no Brasil ainda não existe um método de educação pronto e pautado em bases empíricas, é algo a ser construído.

O oralismo, construído a partir da vertente médica, a partir da ótica de pessoas ouvintes, levou ao fracasso escolar de muitos surdos. A melhor proposta educacional parece ser o bilinguismo, com o reconhecimento da língua de sinais como a primeira língua do surdo, singularidades, direito ao acesso à L1. No entanto, a apropriação do bilinguismo diverge no que diz respeito ao local: se na escola de surdos ou na classe comum com apoios. Na verdade, nas duas propostas, o problema se dá na execução.

Na perspectiva socioantropológica, coerente com as noções de cultura, identidade e comunidades próprias, a educação bilíngue deve acontecer na chamada escola de surdos, na convivência com outros surdos. Contudo, a escola de surdos citada muitas vezes é, na prática, uma escola especial com inúmeros problemas, como a presença de profissionais habilitados na educação de surdos, mas não fluentes em Libras, sem professores surdos. Além disso, nem todos ali têm formação socioantropológica.

Na perspectiva da legislação brasileira, a língua de sinais é considerada o caminho de acesso aos direitos e a educação se dá em classes comuns, na convivência com estudantes ouvintes, com os recursos contemplados em lei: instrutor ou professor surdo, intérprete/tradutor de Libras, professora de língua portuguesa como segunda língua e professora regente com conhecimento da especificidade da educação de surdos. Porém, a execução dessa política é frágil, não garantindo todos esses direitos contemplados na lei.

Paradoxalmente, a escola especial, criticada pelo movimento surdo, tem fundamental importância na manutenção e sobrevivência de sua militância. Ela atua não

apenas como uma das importantes localidades que integram a rede social dos surdos (SILVA; TEIXEIRA, 2008), como também configura um “ambiente privilegiado de lazer e sociabilidade” (MAGNANI, 2009, p. 8). Em suma, como bem salientaram Magnani, Silva e Teixeira (2008),

Se existe alguma agência que pode receber o título de grande propiciadora de mecanismos que permitem aos surdos realizar encontros para unificar um discurso sobre “comunidade”, “cultura” e “identidade”, essa agência está necessariamente associada às escolas [especiais] (MAGNANI; SILVA; TEIXEIRA, 2008, p. 74-75).

Autores e autoras que defendem o bilinguismo divergem também no referencial teórico da prática pedagógica. Fernando César Capovilla e Walkíria Duarte Raphael (2004) criticam o que chamam de “bilinguismo à brasileira”, o emprego da proposta construtivista na educação voltada para surdos, por estar equivocadamente respaldada no pressuposto de continuidade entre a escrita alfabética da língua portuguesa e a língua de sinais, sendo esperada uma alfabetização natural e híbrida. Para o autor e a autora, sendo de modalidades diferentes — visomotora a primeira e oroauditiva a segunda —, as duas línguas são necessariamente descontínuas. Propõem, então, a alfabetização em língua de sinais, inicialmente na escrita da língua de sinais (o *sign writing*, a representação gráfica da língua de sinais criada por Valerie Sutton na década de 1970, ainda não reconhecida oficialmente e pouco difundida), para iniciar a experiência do registro de uma língua, e só posteriormente apresentar a escrita alfabética da língua portuguesa. Isso porque, como a criança surda pensa em língua de sinais para então escrever em língua portuguesa, o mais indicado seria escrever na própria língua, e só depois escrever na língua portuguesa. Como o assunto, porém, não é o principal foco desta pesquisa, para maiores detalhes recomendo a leitura de Capovilla e Raphael (2004).

Diante dessas incongruências, fica evidenciado que muitas pesquisas precisam ser feitas para compartilhar os acertos e estudar os erros.

Capovilla e Raphael (2004) ainda chamam a atenção para a urgência de o bilinguismo melhorar a competência de leitura e escrita de estudantes surdos e também propõem pesquisas para avaliar a implantação do bilinguismo e a eficácia do método. Ambos acreditam que a educação de criança surda deve receber “tratamento científico para além de ideologias estreitas e maniqueístas que prescrevem irrestritamente uma abordagem educacional” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004, p. 302).

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2006) sintetiza muito bem as forças que estão em jogo, no campo de estudo da educação voltada para as pessoas surdas:

[...] a educação dos surdos é um tema polêmico que gera sempre debates acalorados, pois, de um lado estão o respeito às questões da diferença linguística, à identidade surda, e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo), que os sujeitos surdos têm; de outro lado a preocupação com a inclusão deste grupo na comunidade majoritária, respeitando suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua, como uma comunidade à parte, marginalizada. Este debate acaba se materializando na defesa, de um lado, de escolas de surdos e, de outro, pela inserção do aluno surdo na escola de todos (LACERDA, 2006, p. 180-181).

Também sobre educação de surdos, Regina Maria de Souza (1998) defende o respeito à sua condição bilíngue — língua majoritária e língua de sinais —, suas particularidades e diferenças sociolinguísticas; sendo contrária aos esforços de reabilitação com ênfase na patologia: para ela, respeito à língua de sinais impede que a língua seja usada como simples recurso para alcançar a cultura e a língua majoritárias.

A surdez, diferentemente de outras deficiências, tem uma particularidade em relação à educação, em função da existência da língua de sinais, da condição bilíngue da pessoa surda:

A problemática central da surdez diz respeito às peculiaridades de sua condição linguística, que marcam a sua inserção comunitária e social. No confronto dessa discussão, surgem diferentes posições ideológicas sobre o papel da língua e da linguagem do surdo diante da sociedade e dos diversos modos de nela se inserir e participar. A língua de sinais da comunidade surda se apresenta, então, como um divisor de águas do debate, pois cada campo ideológico assume ou nega essa língua como constitutiva (ou não) do sujeito surdo (LACERDA; SILVA, 2006, p. 118).

Em realidade, mais do que uma abordagem educacional, a discussão é ideológica, envolve a defesa por uma cultura, uma identidade, e direito à língua de sinais, exige mudança na política educacional (MOURA, 2000).

Camatti e Lunardi-Lazzarin (2010) comentam que os primeiros focos de reivindicação da militância surda, como a escola voltada para os surdos, o reconhecimento da língua de sinais nas escolas, a importância da convivência entre os surdos, foram já alcançados; hoje as discussões precisam ir mais além. Lopes (2006) acrescenta que todas essas reivindicações deixam de fazer sentido, se o modo como os surdos são vistos nas instituições passa pelo viés da incapacidade e da anormalidade.

Contudo, Rosângela Gavioli Prieto *et al.* (2007) salientam que, embora as pessoas surdas possam compartilhar a peculiaridade linguística, não podem ser consideradas como um grupo homogêneo, com necessidades, interesses e dificuldades iguais, portanto, o modelo educacional a ser seguido dependeria da perda auditiva, do momento da vida em que isso ocorreu — antes ou após a aquisição da fala, antes ou após a aquisição da leitura e escrita —, das intervenções terapêuticas e educacionais até então realizadas, entre outros fatores. Em verdade, nas discussões sobre a educação das pessoas surdas não se pode perder de vista que “todos têm o direito de estar matriculados e obter educação adequada às suas especificidades, dentro do ensino regular – a escola especial deve ser uma *opção* do educando e de seus familiares e não uma *condição inquestionável* (PRIETO *et al.*, 2007, p. 26, grifos meus). É essencial destacar aqui que a escola especial não deve ser descartada, pode ser bem oportuna em função das “dificuldades no acesso à Língua Portuguesa e, conseqüentemente, ao aprendizado da escrita” (PRIETO *et al.*, 2007 p. 18). E é esta a posição que assumo neste trabalho.

Assim, é um engano acreditar que a escola de surdos é neutra e está à parte da sociedade, pois, pelo contrário, como toda escola, ela tem um “caráter adventício”, de “vigilância, controle e ordenamento” (CAMATTI; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 99). A escola de surdos, enfim, “pode ser o não-lugar ao qual é relegado o sujeito surdo a partir de técnicas de dominação, normalização e produção da alteridade deficiente” (CAMATTI; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 94). A escola de surdos não está isenta de normalização, pelo simples fato de ser uma escola, não é um paraíso, tem que ser desnaturalizada: “grande parte das marcas que os sujeitos surdos levam consigo, são engendradas na própria escola de surdos” (CAMATTI; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 98).

Maura Corcini Lopes (2004) observa também que o discurso clínico da surdez presente ainda hoje nas escolas tem sofrido fortes influências dos discursos linguístico e cultural. A surdez começa a ser entendida como um traço cultural e, nesse caso, há uma inversão do processo de normalização: se antes o parâmetro da normalidade da pessoa surda era a oralização, hoje a diferença surda resume-se ao reconhecimento da Libras; do mesmo modo, hoje as marcas da diferença e da cultura que passam a ser os seus referenciais estão calcadas no uso da língua de sinais, sem, no entanto, ser fiel aos princípios linguísticos e culturais: “frisar a surdez como um problema que pode ser remediado pela educação e pelas pedagogias escolares” (LOPES, 2004, p. 52). Como se pode perceber, continua este a ser um

discurso clínico, porque a concepção da pessoa surda continua respaldada na incapacidade e na anormalidade.

Madalena Klein (2006) acrescenta outra modificação importante do padrão de normatização. Se antes o surdo tinha como referência o ouvinte, hoje as comparações e classificações atuam no interior do grupo de surdos: “jeitos de *ser surdo*, nos quais o envolvimento de cada um com as marcas da chamada ‘condição surda’ criam normativas para a definição de como melhor se conduzir na comunidade e no movimento surdo” (KLEIN, 2006, p. 140, grifos da autora).

Lopes (2006), por exemplo, lembra a fragilidade e a insuficiência da exaltação da diferença e de um ideal de surdo, com um modo de ser surdo, e de uma escola de surdos: “Por mais que questionássemos os binarismos na educação de surdos, produzimos muitas fronteiras ao militarmos por ela” (p. 35).

Assim como Moura (2000), acredito que as considerações sobre identidade, cultura e identidade surda levantadas pelo movimento surdo mobilizaram os questionamentos a respeito da educação voltada para a pessoa surda e suas transformações. Não há dúvidas de que essas noções tiveram papel fundamental na conquista de direitos da população surda. Também não está em questão a legitimidade da Libras, já tão bem fundamentada pelos estudos linguísticos, além de reconhecida e garantida por lei. O que merecem questionamentos são as fragilidades e as ambiguidades dos termos propostos pelos estudos surdos.

Tendo como minhas principais referências teóricas os estudos de gênero, sexualidade e juventude, na perspectiva sociológica, busco as aproximações com as generalidades de tais categorias sociais sem, no entanto, deixar de considerar as particularidades do grupo de jovens surdas pesquisadas. Opto por considerar as particularidades das jovens surdas como formas de socialização diferenciada e não como integrantes de uma cultura, comunidade e identidade surdas, conforme definições dos estudos surdos da educação.

Pode-se dizer que, nas produções dessas autoras e autores sobre surdos/as, existe uma tendência à oposição binária entre surdos/as e ouvintes, ao essencialismo, que poderá ser mais analisado a partir da crítica de Joan Scott (1994) a respeito das oposições fixas que escondem a heterogeneidade de cada categoria. Scott (1994) foge de soluções simplistas e totalizantes, por isso, mesmo que não tenha a surdez como foco, ajuda-nos a vê-la e ao uso da

língua de sinais não como algo superficial, restrito ou empobrecido, e, portanto, inferior às línguas faladas, mas como uma língua de modalidade visoespacial, independente das línguas faladas e com estrutura e gramática próprias.

Scott (2005) recusa explicações simplistas e polarizantes sobre o debate entre a igualdade e a diferença; é contra a oposição entre direitos individuais e identidades grupais; e é contra a escolha de um em detrimento do outro. Afirma que a igualdade não faz oposição à diferença, pois estão lado a lado, existem concomitantemente; e defende a ideia de paradoxo, de interconexão e de interdependência, contida na necessidade de lutar contra a discriminação da diferença que essencializa e legitima a exclusão e pela afirmação dos direitos, sem diluir ou apagar a diferença em nome da igualdade e da cidadania. Escreve a autora que as “tensões se resolvem de forma historicamente específica e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais” (SCOTT, 2005, p. 14).

A condição de grupo minoritário não tem a ver com a quantidade de integrantes, em números, mas determinadas qualidades desse grupo que marcam a desigualdade. É bem verdade que no grupo sobressai apenas um aspecto que unifica e proporciona visibilidade da diferença, no caso, a surdez. Quanto aos surdos, as diferenças que os marcam são a perda auditiva, o uso de aparelho auditivo, a oralização e a língua de sinais, diferenças estas que podem justificar a exclusão e a negação de direitos.

Scott (2005) ressalta as vantagens e as desvantagens da identidade de grupo: ser identificado a partir de um aspecto pode ajudar nas reivindicações de direitos, assim como também pode levar ao estereótipo e à discriminação que se pretende combater. É como se, para combater a discriminação e buscar a igualdade, fosse inevitável praticar também a discriminação. O mesmo aconteceu com as mulheres que sofreram e ainda sofrem a exclusão social e política justificada pela diferença sexual. O feminismo atua para combater a diferença sexual na política, destacando exclusivamente as mulheres.

De acordo com McLaren (1997, p.53), a existência das diferenças não impede o trabalho solidário. Os esforços devem estar voltados para uma “base comum de luta”, para a democracia e a justiça social, no aspecto social, econômico e cultural, e não para a procura de uma cultura comum. A diferença não pode ser vista na perspectiva essencialista, mas como uma

[...] política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que avança para além de posturas condescendentes [...]. Precisamos lutar [...] por uma solidariedade que se desenvolva a partir do imperativo da libertação, democracia e cidadania crítica (MCLAREN, 1997, p. 95).

De toda maneira, a tensão entre identidade de grupo e identidade individual é inevitável. Não se trata de escolher o indivíduo ou o grupo numa relação de oposição binária. E em relação ao paradoxo existente entre o particular e o universal, a perspectiva multiculturalista desafia a sociedade a pensar em “algo novo e formas novas de *combinar* a diferença e a identidade” (HALL, 2003, p. 86) longe de soluções simplistas e pré-existentes. “A diferença específica de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de forma absoluta, sem se considerar o contexto maior de todos os 'outros' em relação aos quais a 'particularidade' adquire um valor relativo” (HALL, 2003, p. 85).

Em situação de confronto, as diferenças individuais ficam em segundo plano e sobressai a identidade coletiva, em prol da luta por interesses do grupo. Os movimentos sociais, incluindo os dos surdos, apresentam demandas políticas e por isso enfatizam a identidade, na tentativa de alcançar a coalizão. Como exemplos, podem-se citar a mobilização de surdos/as e simpatizantes da causa que levou ao reconhecimento legal da Libras; a publicação de um dicionário de Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001) e o surgimento do curso de graduação em Letras/Libras. Além disso, merece destaque a criação do Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais, o ProLibras, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina desde 2006, ação de curto prazo que certifica anualmente e em todo o País intérpretes e professores de Libras, com a finalidade de favorecer a inclusão social das pessoas surdas do país (QUADROS *et al.*, 2009).

Não levo às últimas consequências a defesa da existência de um povo surdo com cultura, comunidade e identidade próprias. Tal postura é reflexo de uma prática militante de autoras e autores surdos e ouvintes, em prol do segmento surdo da população brasileira, que, sem dúvida, contribuiu no processo de conquistas de seus direitos, como o reconhecimento da Libras e do intérprete de Libras, entre outros, como já citado anteriormente. Entretanto, o radicalismo dos estudos surdos pode afastar possíveis colaboradores e pode criar incertezas a respeito de conceitos. Questiono a separação em categorias binárias, opostas, puras: surdos de um lado e ouvintes de outro, em mundos separados, sem interconexão e sem influências nas

relações interpessoais. Assim, no presente estudo, opto por considerar a pessoa surda também como sujeito de direitos.

Não se trata de tecer julgamentos maniqueístas acerca dos estudos surdos, mas considerar sua existência em um determinado contexto. Penso que esta discussão teórica não pode ser vista a partir do aspecto passional de “gostar ou não de surdos” — como aparece nesta pesquisa empírica: saber a Libras é para algumas das estudantes entrevistadas, “gostar de surdo” ou desejar “ser professora de surdo”. Levantar as tensões que perpassam as definições de comunidade, cultura e identidade surdas não é uma escolha teórica pela não aceitação da língua de sinais, das particularidades dessa população.

Mais do que isso, surdos e surdas carregam diferenças entre si, e estas também podem se transformar em desigualdades. Não podem ser considerados/as integrantes com identidades únicas de um grupo homogêneo. Pertencem a diferentes classes sociais, há variação de engajamento político na organização de conquistas de direitos linguísticos e de cidadania, de sexo, de etnia e de relações sociais de gênero. É preciso ampliar o debate para além das pessoas engajadas na militância surda, observar o que têm a dizer as pessoas surdas não vinculadas ao movimento surdo.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE: intersecção possível para a análise das relações afetivas de jovens surdas

A intersecção entre gênero, sexualidade e juventude não está imediatamente relacionada, porém merece ser construída. Na verdade, o estudo das relações afetivas de jovens surdas necessariamente implica uma abordagem que contemple a sua complexidade; assim, proponho o aprofundamento dos conceitos de *gênero*, *sexualidade* e *juventude*, sem deixar de ressaltar as produções acadêmicas voltadas às pessoas surdas.

Primeiramente, não é possível falar em *gênero*, sem antes retomar o contexto de surgimento do conceito: a história dessa categoria de análise coincide com o movimento feminista. A chamada primeira onda do feminismo, datada do início do século XIX, nos Estados Unidos e Europa, foi marcada fundamentalmente pela luta das mulheres pelo direito ao voto, o sufrágio. As reivindicações, naquele momento, eram pensadas em benefício das mulheres, em sua maioria, brancas e pertencentes à classe média (LOURO, 2003; FARIA, 1998).

Posteriormente, tendo como pano de fundo as críticas ao capitalismo, a segunda onda do movimento, na década de 1960, ganhou outras preocupações – indo além de questões sociais e políticas, como direito da mulher, separação entre maternidade e sexualidade, denúncia da opressão feminina — e incluiu a questão da fundamentação teórica do conceito de *gênero*. Assim, surgiram os estudos da mulher, produções acadêmicas inovadoras de intelectuais feministas que deram visibilidade à condição de vida e trabalho femininos (LOURO, 2003; FARIA, 1998).

A respeito disso, Cláudia Vianna (1997) escreve que, na tentativa de superar as explicações biologizantes e considerar a construção social das distinções sexuais, foram “muitos e qualitativamente variados os usos do termo gênero”:

Procurando superar o determinismo biológico como fator explicativo, há aqueles que o utilizam para resgatar a produção cultural e histórica das diferenças sexuais, mas que mantêm o sexo, isto é, as distinções biológicas como referência explicativa. Outros não veem nenhuma contribuição da biologia para explicar as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres, fenômeno este considerado eminentemente cultural (VIANNA, 1997, p. 123).

O conceito surgiu, portanto, como reação contrária à ideia do determinismo biológico, no qual a diferença sexual, evidente em uma sociedade industrial, explicava a desigualdade entre homens e mulheres. A discussão da desigualdade voltou-se, então, para as condições sociais e históricas em que as relações se estabelecem, e não para as características biológicas.

Pensar sob a ótica de *gênero* é justamente questionar a explicação da desigualdade entre homens e mulheres a partir da diferença biológica, da distinção sexual, de uma marca física: sendo uma consequência da natureza, tornar-se-ia impossível mudar sua realidade, então não é a diferença sexual em si que faz do feminino e do masculino o que eles são, mas sim, as interpretações que podem receber, em determinada sociedade e contexto histórico. As posições que homens e mulheres ocupam na sociedade não estão relacionadas ao sexo, mas à construção social.

Thomas Laqueur (2001), aliás, mostra que, na história, homens e mulheres tiveram seus lugares sociais e seus corpos transformados e interpretados em mais uma evidência de que o componente biológico não pode ser considerado um dado inquestionável, pois sofre transformação, a depender das relações de poder estabelecidas em determinados momentos históricos, e é, portanto, uma construção social e histórica.

Nesse sentido, Rewing Connell (1995) acrescenta que as “capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. As relações sociais de gênero ultrapassam os limites da biologia, a definição de papéis sexuais e as “interações face a face entre homens e mulheres”. Devemos, portanto, englobar aí a “economia, o estado, a família, a sexualidade, dimensão internacional” (CONNELL, 1995, p. 189).

No entanto, as apropriações do conceito de *gênero* são diversas. Linda Nicholson (2000) alega que algumas teóricas do “feminismo da diferença”, ou seja, que pressupõem e destacam a diferença universal e essencial entre mulheres e homens, variam entre aproximação e afastamento, em relação aos dois extremos: o determinismo biológico e o construcionismo social. Esse posicionamento, chamado pela autora de “fundacionalismo biológico”, não abandona por completo o fator biológico.

De todo modo, o fato é que, ainda que as diferenças entre as mulheres sejam de algum modo reconhecidas, ocorrem de forma restrita. Enquanto a semelhança entre as mulheres e suas diferenças em relação aos homens são enfatizadas a partir de um elemento em

comum, o sexo, as generalizações transculturais ganham força. Tal abordagem não supera o essencialismo e a homogeneização das mulheres. Contudo, nos anos 1980, a partir do viés das ocidentais, brancas, urbanas, heterossexuais de classe média, o bloco homogêneo das mulheres foi alvo de questionamento por parte daquelas que não estavam nele contempladas: lésbicas, negras, de classes populares (NICHOLSON, 2000).

E, apesar de todo esse percurso, é importante dizer, entretanto, que a diferença entre os sexos pautada em justificativas de ordem biológica não faz parte do passado, estando presente nos dias atuais: velhas ideias são ainda defendidas por novos/as autores/as, como Allan e Bárbara Pease (2003), John Gray (1995) e Leil Lowndes (2004), entre outros/as, com significativa vendagem mundial de livros sobre o tema.

Gray (1995) considera que os problemas nas relações amorosas, necessariamente heterossexuais, seriam consequências da falta de consciência das diferenças entre os sexos — de pensamento, sentimento, percepção e, principalmente, comunicação — e recomendam o reconhecimento e a aceitação de tais diferenças para os relacionamentos bem-sucedidos.

A partir dessas constatações, características pejorativas foram atribuídas aos homens — “mentem para evitar discussões e para se afirmarem” (PEASE; PEASE, 2003, p. 133) — e às mulheres — são mais “rabugentas”, “choronas” e chantagistas emocionais (PEASE; PEASE, 2003, p. 53). O relacionamento amoroso é comparado por Lowndes (2004) à situação predatória, na qual a caça é a pessoa a ser conquistada e o caçador, a pessoa que conquista. O desencontro entre ambos resume-se ao fato de que, comparados aos animais, “caçadores e caçadoras do amor precisam ser bem versados nas diferenças entre os sexos, se quiserem ‘abater’ sua caça” (LOWNDES, 2004, p. 28).

Feitas as considerações a respeito do surgimento do conceito de gênero, importante categoria de análise desta pesquisa, buscar-se-á sua definição, segundo as autoras de maior repercussão nos estudos acadêmicos. Scott (1994), por exemplo, define o conceito de *gênero* como

[...] organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com a cultura, os grupos sociais e no tempo [...] (SCOTT, 1994, p. 13).

E isso o torna “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, *gênero* é categoria relacional, construída nas relações sociais e também categoria de análise que ultrapassa os limites da família, da reprodução humana e da vida doméstica e, a partir dessa categoria, é possível pesquisar sistemas sociais, econômicos, políticos; mercado de trabalho, educação, entre outros assuntos. Em síntese, *gênero* é “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em mulheres em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211).

A dicotomia homem e mulher, esclarece Anne Fausto-Sterling (2000), está presente em nossas vidas desde a infância, “fazendo com que o sistema de dois sexos tenha um papel mais profundo no modo como entendemos a vida humana e dando a ele a aparência de ser tanto inato como natural” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 31). Concordando com a autora, Barrie Thorne (1997) escreve que “se meninos e meninas são diferentes, não nasceram e sim se tornaram assim” (THORNE, 1997, p. 2), ou seja, aprendem sobre como ser menina e como ser menino desde muito cedo, nas interações entre seus pares e nos jogos marcados pelas relações de gênero.

Fausto-Sterling (2000, p. 30) acrescenta que se pensarmos em um “continuum sexual” e biológico em que o homem e a mulher posicionam-se nos dois polos opostos, “existem muitos outros corpos” no caminho, como os chamados intersexuais, que “misturam componentes anatômicos convencionalmente atribuídos tanto a homens como a mulheres”.

A sociedade funciona segundo diretrizes e normas de gênero. Ao longo da vida as pessoas “aprendem através do *feedback* direto proveniente dos outros ao 'fazer gênero” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 243). Muitas vezes, pelo modo como uma pessoa se veste e se comporta, por exemplo, pode-se tentar dizer quando ela segue ou se desvia dessas normas. Assim, gênero “não é nunca meramente individual, mas envolve interações entre pequenos grupos de pessoas. O gênero envolve regras institucionais” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 243).

Fausto-Sterling (2000) esclarece, ainda, que construímos nossas identidades de gênero como parte da afirmação de nossas diferenças. Estabelecemos identidades que incluem raça, classe e gênero de maneiras diferentes. Judith Butler (2003) também questiona a concepção de *gênero* pautada no binarismo estável masculino/feminino, marcado pela “matriz

heterossexual”, pela heterossexualidade compulsória e presumida, baseada em uma suposta continuidade entre sexo, gênero e desejo:

O gênero só pode denotar uma *unidade* de experiência, de sexo, gênero e desejo, quando se entende que o sexo, em algum sentido, exige um gênero – sendo o gênero uma designação psíquica e/ou cultural do eu – e um desejo – sendo o desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se mediante uma relação de oposição ao outro gênero que ele deseja (BUTLER, 2003, p. 45, grifo da autora).

A autora inova, ao considerar o poder que opera “na própria produção dessa estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero” (BUTLER, 2003, p. 8) e ao propor a descontinuidade e dissonância desses elementos.

Ao contrário, o gênero não mantém a mesma “maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos”, mas está em “interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidade discursivamente constituídas”. Não há como “separar a noção de 'gênero' das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é reduzida e mantida” (BUTLER, 2003, p. 20).

Em realidade, o sujeito constitui-se num campo de poder, por isso não há como falar em noção estável de gênero, nem mesmo em identidade única, mesmo quando a intenção é emancipatória, com base na “solidariedade de identidade” (BUTLER, 2003, p. 24), na união de pessoas em um grupo que pretende ser homogêneo.

Após essas considerações teóricas sobre o conceito de *gênero*, é preciso ainda situar como esse conceito passou a fazer parte das produções sobre a educação. No que diz respeito à produção acadêmica, no início dos anos 1980, a discussão de *gênero* na educação era incipiente. Fúlvia Rosenberg (1992), em estado da arte sobre mulher e educação formal no país, lamentava os poucos estudos sobre a perspectiva de gênero e suas interseções com classe social, raça e idade, porém, aos poucos, essa presença nas discussões educacionais foi adquirindo maior visibilidade.

Guacira Lopes Louro, em 1992, já assinalava uma tendência de incorporação do conceito nas discussões educacionais, ainda que com distintas perspectivas e interpretações, e mostra o quão frutífera é a abordagem de gênero no âmbito da educação, uma vez que coloca em evidência o “processo de construção, uma ação, um investimento para ‘fazer’ um sujeito ‘de gênero’ ” e questiona a condição supostamente “ ‘natural’ do feminino e do masculino” (LOURO, 1992, p. 229).

Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) também lembram que

[...] o conceito de gênero na educação parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas e, por vezes, denuncia o pretensão caráter fixo e binário de categorias como o feminino e o masculino (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 2).

Nesse contexto, uma demonstração de como o conceito *gênero* vem tomando forma nas pesquisas acadêmicas e de como vem a receber inúmeras interpretações pode ser acompanhada na base de dados intitulada **Ariadne**, resultado da pesquisa **Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal com subsídios para a formação da agenda e ações de políticas governamentais e não-governamentais**, realizada em 2007 pelas Professoras Dras. Flávia Inês Schilling (coordenadora), Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Moreiras (VIANNA *et al.*, 2011). Nessa base estão contemplados 1.213 resumos de produções acadêmicas, de 1990 a 2006, sobre o gênero e a educação formal. Observa-se que, a partir do ano 2000, temas como mulheres, feminilização, sexualidade e gênero ganharam destaque, com variado suporte teórico.

O crescimento dessas pesquisas no campo educacional pode ser melhor compreendido quando se leva em consideração que a escola não está alheia às relações sociais de gênero, afinal, adota práticas de separação, hierarquização, classificação e ordenamento (LOURO, 2003), atuando diretamente na constituição da sexualidade dos educandos e educandas. Em função dessa realidade é que escolhi a abordagem de gênero para o estudo da sexualidade.

Vale ressaltar que o estudo das relações afetivas de jovens surdas na perspectiva de gênero traz como desafio teórico o esforço de ir de encontro ao que se está acostumado a pensar, ao senso comum, ao aparentemente natural. É, antes de tudo, romper com os modelos preexistentes de homem e de mulher e pensar o que é ser homem e ser mulher em determinado grupo social, partindo, para isso, de uma pergunta, e não de ideias preconcebidas a respeito de como são percebidas a masculinidade e a feminilidade. É, também, conceber que os sujeitos não são meros reprodutores de repertórios masculinos e femininos predeterminados. Essa perspectiva permite abordar a complexidade do tema e contribuir para os estudos sobre sexualidade, gênero.

Cabe dizer que, ao propor o estudo da sexualidade e das vivências afetivas de jovens surdas sob a ótica de gênero, não quero com isso dizer que essa categoria de análise esteja restrita a tal temática e à população feminina. Reconheço a importância dessa perspectiva em pesquisas, na área da educação, sobre temas como políticas educacionais, violência na escola, fracasso e indisciplina escolares, considerando masculinidades e feminilidades, meninos e meninas, jovens de ambos os sexos, conforme defesa de Carvalho (2005).

Isso posto, é importante discorrer sobre a intersecção possível entre gênero e sexualidade. Fausto-Sterling (2000, p. 45) faz a seguinte indagação:

Gênero e sexualidade nos aparecem frequentemente como traços universais da existência humana. Será necessário que tal aparente universalidade signifique que gênero e sexualidade humanos são inatos e apenas superficialmente moldados pela experiência social? Podemos perceber que este é o caminho equivocado.

Para não cair nesse equívoco, após a apresentação do conceito de *gênero*, é necessário expor o conceito de *sexualidade*. O tema ‘sexualidade’, aliás, vem ganhando destaque e, de campo restrito à religião e à filosofia, no século XIX, passou a objeto de estudo de especialistas de diferentes disciplinas.

Na visão essencialista da sexualidade, ainda existente entre os profissionais, ela é reduzida à mera necessidade fundamentalmente biológica, instintiva, impulso resultante de respostas hormonais ou de genes; a realidade complexa é, então, simplificada por uma visão de sujeitos como produtos de impulsos internos (PAIVA, 2008). Porém, ainda que a preocupação desses especialistas esteja voltada para a materialidade — o que Deborah Britzman (2003) define como “geografia do sexo” —, é necessário lembrar que, “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente corpo”, relacionando-se tanto com as “nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico” (WEEKS, 2001, p. 38). Vianna e Unbehaum (2006) acrescentam, ainda, que pensar a sexualidade estritamente no âmbito do corpo, da saúde, das doenças e de sua prevenção, embora reconheçam a importância desses aspectos, é desconsiderar as relações de gênero nela implicadas. A sexualidade, mais do que reprodução, envolve prazer, identidade, orientação sexual, erotismo, sentimentos, história pessoal, cultura, relacionamentos e, portanto, relações de gênero (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004).

A sexualidade está mergulhada na dimensão social, histórica e cultural; portanto, reforça Richard Parker (2003), não é natural, fixa e, por isso, as desigualdades e as injustiças nela implicadas são passíveis de transformação. É uma construção social permeada pela desigualdade e pela discriminação sexual; pela violação dos direitos sexuais e pela luta em defesa deles (PAIVA, 2008). Louro (2003) também afirma que a sexualidade tem dimensões pessoais, sociais e políticas e, além disso, “é 'aprendida', ou melhor, é construída, ao longo da vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2003, p. 11). Assim, “todas as formas de sexualidade são construídas” e “*todas* são legítimas” (LOURO, 2003, p. 81-82, grifo da autora).

É importante, inclusive, lembrar que, com o aparecimento da Aids, a sexualidade ficou reduzida a uma instância do comportamento: visão racional, biologizante e naturalizada da sexualidade (LOYOLA, 1999), que passou a ser entendida a partir de critérios estatísticos e numéricos, vinculados a medidas de prevenção e classificação segundo padrão fixo de normalidade. Contudo, o próprio surgimento da Aids veio exigir novas atitudes e práticas relacionadas à sexualidade.

Quando o assunto é sexualidade, existe também a tendência à classificação de pessoas e práticas sexuais (PAIVA; ARANHA; BASTOS, 2008). Dessa maneira, comportamentos são designados desejáveis e normais, como as práticas heterossexuais, por exemplo, a partir de relações de poder estabelecidas em determinado contexto social. Não está em questão a identificação de supostas causas para desejos heterossexuais ou homossexuais, mas os motivos que levam a nossa cultura a privilegiar os primeiros e a discriminar e marginalizar os segundos, bem como as razões pelas quais a sexualidade se destaca (WEEKS, 2003).

Vera Paiva, Francisco Aranha e Francisco Bastos (2008), em pesquisa sobre opiniões e atitudes a respeito da sexualidade da população brasileira, salientam que ela não se limita apenas a uma dimensão e não é passível de normalidade, de regulação a partir de dois polos extremos entre promiscuidade e conservadorismo. Mas deve ser entendida de acordo com a cultura e a organização social, especificidade do grupo, sempre permeada por determinações de gênero, geração, escolaridade, renda, orientação sexual, entre outras.

A sexualidade, sendo construída nas relações sociais, tem importância nas marcas de gênero e na socialização de jovens (SILVA; ABRAMOVAY, 2007). E, nesse processo, determinadas pessoas ocupam lugar de destaque. Para Heilborn *et al.* (2005), por exemplo, a

família e o grupo de pares são instâncias com maior influência nas “representações, valores e comportamentos que modelam a construção de gênero” de jovens. “A autonomia progressiva frente à família expõe fortemente os jovens à cultura do grupo de pares” (HEILBORN *et al.*, 2005, p. 42).

Porém, é importante destacar que, além da importância da família e dos amigos, há também a relevância da escola, nesse contexto, como mostra a pesquisa nacional sobre as adolescências brasileiras, intitulada **A voz dos adolescentes** e realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância — Unicef (2002). Participaram dela 21 milhões de jovens entre 12 e 17 anos, de diferentes classes sociais, graus de escolaridade, etnias e regiões do País, dando opiniões sobre diferentes temas, dentre eles a sexualidade (com margem de erro de 5%, para mais ou para menos). Dos entrevistados, 32% afirmaram ter conversado sobre sua sexualidade no último mês e para isso escolheram as seguintes pessoas: amigos (56%), familiares (10%), namorados/as (6%) e professores (6%). As fontes de informação escolhidas pelos jovens são família (54%), escola (48%), amigos (46%), postos de saúde (29%) e mídia (6%).

Em se tratando da sexualidade de jovens, acredita-se que eles/as devem ser modelados/as e seus comportamentos corrigidos, como formas de garantir a prevenção às DST/Aids. Os sujeitos com suas capacidades e direitos são simplesmente ignorados (PAIVA, 2000). Não podemos esquecer que o jovem tem direitos e responsabilidades, é “agente e sujeito de suas ações” (PAIVA, 2006, p. 29) e que suas escolhas ocorrem dentro de determinados contextos de sua realidade local. Essa realidade específica é muito bem conhecida pelo/a jovem, que é capaz de lidar com as adversidades, desde que possa compartilhar suas experiências (PAIVA, 2006).

Sérgio Carrara (2005) acrescenta que o estudo da sexualidade no país tem sido justificado, além da Aids, também em função da natalidade e da gravidez na adolescência, entre outros aspectos considerados perigos, problemas e ameaças sociais. No entanto, a sexualidade como objeto de pesquisa já se justifica, sobretudo, por atuar diretamente na “construção das nossas identidades pessoais e sociais (para estabelecer nossos lugares no mundo, nossas redes de sociabilidade, o modo como nos vemos e como os outros nos veem)” (CARRARA, 2005, p. 19) e por ser “fonte de dor, de isolamento moral, de estigma e de exercício de poder” (CARRARA, 2005, p. 19), em um país visto como “permissivo e tolerante” e, ao mesmo tempo, como “repressivo e violento”, no que diz respeito à

sexualidade. E o autor aponta como uma das lacunas das pesquisas na área a atuação de instituições sociais, dentre elas a escola.

Ainda nesse contexto, a pesquisa desenvolvida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) sobre preconceito e discriminação nas escolas, no que diz respeito aos aspectos etnoracial, de gênero, geracional, territorial, socioeconômico, orientação sexual e deficiências física e mental, traz dados reveladores para este estudo. Participaram da investigação quantitativa funcionários, corpo técnico, estudantes, pais e mães do ensino fundamental, médio e de educação de jovens e adultos (EJA) e 501 escolas públicas do país, por meio de *survey*.

Alguns dados merecem ser comentados: 99,3% dos sujeitos apresentam alguma atitude preconceituosa: 93,5% em relação ao gênero; 91%, ao aspecto geracional; e 87,3%, à orientação sexual. Quanto à intensidade da atitude preconceituosa, 38,2% revelaram preconceito em relação ao gênero; 37,9%, ao aspecto geracional; e 26,1%, à orientação sexual.

Entre os estudantes, gênero, aspecto geracional e orientação sexual são eixos de preconceito em primeiro, segundo e quarto lugares, respectivamente. Já entre o corpo técnico e os funcionários, aspecto geracional está em primeiro, gênero em segundo e orientação sexual em quinto lugar.

Em relação às razões que levam a práticas discriminatórias sofridas por alunos, o fato de ser homossexual equivale a 17,4% e ser mulher, a 10,9%.

O estudo conclui, dentre outros resultados, que o preconceito e a discriminação não são exclusividades de grupos pontuais e ambos estão correlacionados: em geral as pessoas não reconhecem seus preconceitos, mas declaram preocupação em manter certa distância social de determinados grupos, especialmente dos homossexuais (72%).

Assim, se considerarmos a escola como um “microcosmo no centro dessa sociedade preconceituosa”, veremos que ela não está livre de tais situações, ensinam Osmar Arruda Garcia e Célia Regina Rossi (2008, p. 113). E, embora a instituição sozinha não seja capaz de transformar essa situação, sua contribuição também não pode ser negada, pela quantidade de pessoas atendidas e pelo conhecimento em circulação (ALTMANN; MARTINS, 2009).

Considerando, ainda, que as jovens entrevistadas têm de 12 a 17 anos, é pertinente esclarecer que este é um estudo sociológico da juventude, e que, por essa razão, utilizo o

termo “jovem” ou “jovens”. A adolescência é entendida como fase inicial da categoria sociológica juventude⁶.

Enquanto adolescência é uma categoria utilizada em estudos da Psicologia, juventude é categoria empregada em estudos sociológicos e na presente pesquisa, sendo compreendida como “categoria social representada pelo vínculo entre os indivíduos de uma mesma geração, que formam um segmento social específico” (CORTI; SOUZA, 2005, p. 12). Remi Lenoir (1996) declara também que a classificação dos ciclos da vida por idade, dentre eles a juventude, não é um dado natural, não explica comportamentos, não pode ser o único critério para a definição de grupo social; portanto tal classificação é resultado de lutas sociais em que estão em jogo poderes, direitos, benefícios e privilégios.

Jovens são sujeitos sociais com comportamentos e atitudes culturais próprios, defende ainda Patrícia Martins Montanari (1999). Em atividades culturais, de lazer e sociabilidade, as juventudes criam suas identidades e seus modos de ser jovem, segundo a maneira de ser jovem de determinada classe social, grupo e etnia.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — Unesco (2004), na publicação **Políticas públicas de/para/com juventude**, apresenta a defesa de que a juventude pode ser entendida segundo abordagem biológica, psicológica, demográfica, sociológica, entre outras possibilidades. Do ponto de vista biológico e psicológico, fala-se em período que corresponde à passagem da “maturidade fisiológica” para a “maturidade social”, de “funções sexuais e reprodutivas”, transformação “física, biológica e psicológica” (UNESCO, 2004, p. 25), diferenciação da infância. O enfoque demográfico fala em faixa etária de 10 a 14 anos, 15 a 24 anos, 25 a 29 anos, a depender do contexto social: urbano, rural, classe social. A Sociologia acrescenta outras possibilidades: heterogeneidade, contexto socioeconômico, aspectos comuns e específicos das juventudes (no plural). A juventude passa a ser vista como “construção social relacionada com formas de ver o/a outro/a. Inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situação de classe, gênero, raça, entre outras” (UNESCO, 2004, p. 26-27).

Portanto, não há como fixar uma faixa de idade rígida, bem delimitada, muito menos afirmar que os/as jovens passam necessariamente por processos biológicos e psicológicos iguais. Como se vê, a definição de **juventude** não é simples e varia conforme a

⁶ “Adolescente” e “adolescência” são termos empregados apenas quando os/as autores/as com os/as quais dialogo assim o preferem.

disciplina de referência. Em geral, os estudos sobre juventude, ao distanciarem-se da concepção de jovem “agente histórico no presente”, reforçam a ideia do jovem sem identidade própria e desconsideram a diversidade da juventude. Além disso, permanece o “dualismo adultocrata e maniqueísta, fruto da herança do conflito geracional”: de um lado, o adulto passivo, adaptado à ordem social; de outro, o jovem, contestador, um risco para a ordem social e, ao mesmo tempo, promessa de futuro e representante das modernidades (UNESCO, 2004, p. 95).

Nesse sentido, cabe considerar a pluralidade das juventudes, atrelada à diversidade das vivências juvenis da sexualidade, uma vez que tal intersecção tem importantes desdobramentos para a vida desses jovens:

A juventude é o momento em que a experimentação da sexualidade colabora na estruturação de identidades. Assim, preconceitos, tabus, interdições e valores organizam as possibilidades sexual-afetivas dos jovens. Também é ciclo decisivo para demarcação de diferenças de gênero. Tais diferenças podem potencializar, por exemplo, a criatividade e a singularidade como também podem tender a reproduzir divisões sexualizadas com conotação de assimetria e desigualdade (UNESCO, 2004, p. 223).

Assim, a juventude é considerada neste estudo em sua heterogeneidade, uma construção social:

[...] produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Mas é preciso ressaltar que, embora os grupos juvenis compartilhem várias semelhanças como “a preocupação pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios” (ESTEVEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 25), as especificidades e particularidades existem.

Enfim, considerando-se que este estudo foi realizado em uma escola, vale lembrar o que dizem Ana Paula Corti, Maria Virgínia de Freitas e Marília Sposito (2001) sobre as diversas dimensões dos estudantes que precisam ser consideradas:

[...] os alunos são bem mais que estudantes: são jovens que possuem experiências exteriores à escola, constroem práticas e interagem com o mundo de formas variadas, tendo como base vivências como trabalhadores, consumidores, telespectadores, filhas e filhos, mães e pais, negros, brancos, *rappers*, pagodeiros etc. Todas essas dimensões constituem os jovens como

sujeitos muito diversificados entre si, embora compartilhem algumas características típicas de quem está nessa fase da vida (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001, p. 43).

Na área da Educação, os estudos sobre jovens evidenciaram-se a partir da década de 1990. Marília Sposito (2002), em levantamento de dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação, no período de 1980 a 1998, observou que a juventude ainda era tema pouco estudado. No mesmo levantamento, Maria Cecília Cortez Souza (2002) constata a tendência, em pesquisas sobre juventude, da abordagem de temas como sexualidade, educação e orientação sexual, relações de gênero, gravidez e maternidade precoce e Aids. Contudo, não há registros de investigações que cruzem sexualidade, gênero e surdez. Aliás, essa lacuna nas produções acadêmicas já havia sido apontada por Gabriela Calazans (2000).

Recentemente, Sposito (2009) apresentou os resultados de um novo balanço da produção de conhecimento discente nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre juventude, de 1999 até 2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciências Políticas e Sociologia) e Serviço Social, constatando a presença de 27 dissertações e apenas seis teses voltadas para os/as jovens com deficiência, dentre eles/as os/as surdos/as, nas temáticas de inclusão escolar, mercado de trabalho e sexualidade, “recobrando um espectro de questões importantes para parcela de jovens que até recentemente permaneciam na invisibilidade não só na esfera da política pública, como no campo acadêmico” (SPOSITO, 2009, p. 29). A autora ainda destaca a importância de pesquisas que consideram a diversidade e a desigualdade entre jovens no aspecto de gênero, entre outros, distante do referencial de “jovem abstrato, desencarnado, histórica e culturalmente” (SPOSITO, 2009, p. 33).

No mesmo estado da arte, Marília Pinto de Carvalho, Raquel Souza e Elisabete Regina Baptista de Oliveira (2009) identificaram 133 teses e dissertações sobre o tema sexualidade e gênero, a maioria na área da Educação (57%), sendo apenas 4,2% de teses, divididas em seis subtemas: parentalidade; sexualidades; DST/Aids; masculinidades; feminilidades; educação formal.

Na Educação, a educação sexual é o subtema mais estudado (26%), seguido de gravidez de jovens (14%) e DST/Aids (12%). As autoras criticam a ênfase dada nesses estudos às “intervenções da escola junto a situações consideradas *a priori* como problemas” (CARVALHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p. 231) e ressaltam a existência de poucos estudos na perspectiva de gênero. O subtema sexualidade contempla 14 estudos sobre relações

amorosas e afetivas, iniciação sexual, contracepção, prevenção em ambiente escolar, familiar e em outras instituições.

No que diz respeito às produções sobre juventude surda ou adolescência surda, como preferem alguns, é possível encontrar a presença da visão clínica da surdez que tanto influenciou e ainda influencia a educação voltada para a pessoa surda, como visto no capítulo anterior.

Aliás, alguns dos psicanalistas, médicos, psicólogos e fonoaudiólogos com publicações no campo da surdez continuam a disseminar a patologização do surdo, intensificando ainda mais o estigma, os estereótipos e os preconceitos, assim como ainda são muito comuns, nessa área específica da surdez, estudos que a considerem uma “situação de risco”, uma patologia ou até mesmo “falha”, “incompletude”, “deficiência”, “transtornos sensoriais”, “déficit”, que compromete a vida em sociedade, as relações interpessoais (EVANS; LEE, 1992; BALIEIRO; FICKER, 2001; FONSECA, 2001; ROSLYNG-JENSEN; FONSECA, 2001). E vale lembrar, neste ponto, que adotar palavras como “surdez”, “surdo”, “língua de sinais”, “comunidade e cultura surdas” não garante um tratamento de dados distanciados da visão pejorativa da surdez.

Para William e Margaret Lee (1992), em decorrência da falta de “input sensorial” e conseqüentemente, falta de linguagem, a pessoa surda enfrentaria dependência familiar, dificuldade no estabelecimento de relações estáveis, ausência de empatia, imaturidade, passividade, inferioridade, dificuldade em lidar com frustrações, vivência tardia da sexualidade, falta de autocontrole dos comportamentos sexuais, vulnerabilidade à violência sexual e aos problemas psiquiátricos. Diante deste quadro, precisaria de adaptações para se relacionar com outras pessoas e viver a sua sexualidade.

De acordo com essa linha de pensamento, então, os surdos sofreriam de “dependência”, “dificuldade em compartilhar os aspectos não explícitos da cultura familiar e, mais tarde, da cultura mais ampla” (FONSECA, 2001, p. 56). Assim, para Vera Regina Fonseca (2001), como não adquire linguagem “com competência”, a criança surda não faz a “conexão com o mundo interno de seus semelhantes” (FONSECA, 2001, p. 57); conseqüentemente, estaria privada do “interjogo com um ouvinte, mesmo quando [...] consegue um bom nível de linguagem verbal, alguma coisa parece faltar”. Mais ainda: “talvez falte aos deficientes auditivos uma linguagem interna bem desenvolvida (no sentido que Vygotsky deu ao termo), que parece ser uma espécie de ‘recheio’ para o pensamento”

(FONSECA, 2001, p. 57). Sem esse diálogo com o mundo interno, estão comprometidas as emoções, que ficam em seu “estado bruto”.

Clay Balieiro e Luisa Ficker (2001), a partir de entrevistas e registros das sessões realizadas em clínica fonoaudiológica com dez jovens de classe média da cidade de São Paulo — seis do sexo feminino e quatro do masculino, entre 11 e 18 anos —, também constataam que os/as surdos/as, oralizados/as ou fluentes em língua de sinais enfrentam necessariamente desvantagens. As autoras afirmam que “o jeito diferente de o jovem falar, o fato de não ser compreendido de imediato em ambientes menos conhecidos”, interferem no estabelecimento de “vínculos de amizade”, condenam-nos a relacionamentos “mais estreitos”, à “relação de interdependência” entre pais e filhos, especialmente pelas “dificuldades de escolarização”. Acrescentam, ainda que “a privacidade, o segredo do adolescente surdo, fica difícil de ser mantido ou partilhado com outros adolescentes” (BALIEIRO; FICKER, 2001, p. 170). As pesquisadoras partem do pressuposto de que a comunicação deve ser na língua oral e que a amizade entre surdo e ouvinte é impossível: “Para haver essa maior intimidade é preciso partilhar dos mesmos problemas, das mesmas dificuldades. Dificilmente isso ocorrerá na relação de ouvinte e não ouvinte” (BALIEIRO; FICKER, 2001, p. 170-171).

O contato entre surdos e ouvintes é considerado pelas autoras como uma situação constrangedora de “confronto”, “conflito”, permeada de “sofrimento”, por evidenciar a diferença e o desconhecimento dos ouvintes, podendo fazer com que os surdos evitem o contato, escondam a surdez ou a justifiquem exageradamente. Para amenizar esses desconfortos, os surdos, na condição de diferentes, devem ajustar-se às situações; só assim “deixam de atribuir um valor essencialmente negativo aos desencontros que ocorrem” (BALIEIRO; FICKER, 2001, p.182).

Balieiro e Ficker (2001, p. 183) chegam a falar da solidão que caracteriza a infância e a adolescência do surdo, cuja consequência é a dependência familiar:

Muitas vezes, foi a família que preencheu as necessidades próprias desse período, em função da maior dificuldade que o adolescente surdo apresenta em estabelecer vínculos fortes de amizade, desta forma, o convívio com os pais tornou-se mais prolongado do que geralmente ocorre.

E afirmam que sua adolescência é determinada pela “grande turbulência em relação ao ser diferente, começando a haver uma maior consciência quanto às implicações da surdez” (BALIEIRO; FICKER, 2001, p. 182).

As autoras relatam, ainda, a dificuldade inerente ao ato de o jovem perceber-se como diferente. Isso porque, nessa etapa da vida, as pessoas procuram a homogeneização, o pertencimento a um determinado grupo e a semelhança entre pares, em relação a vestimentas, hábitos, gostos musicais, gíria. Com base no estudo, Balieiro e Ficker (2001) declaram que a rejeição, o medo da ridicularização e o isolamento estão presentes nas preocupações dos “deficientes auditivos”, e finalizam afirmando que “carregar uma diferença pode se tornar mais penoso nesta fase, já naturalmente marcada por conflitos” (BALIEIRO; FICKER, 2001, p. 163).

A visão clínica da surdez exerce também influência sobre a concepção da sexualidade das pessoas surdas. Sandra Zanetti Moreira (2001, p. 102) afirma que o corpo de surdos e surdas, na visão clínica da surdez, “é [...] vigiado, espionado, controlado e administrado como o corpo-órgão deformado, doente”. E essas impressões têm implicações sobre a sua sexualidade: “o sujeito surdo é referido como ‘incapaz’ de receber informações e experienciar relações no seu cotidiano”, e a mulher, especialmente, “está conectada ao silêncio do corpo incapaz” (MOREIRA, 2001, p. 102). Diante dessa constatação, a autora acrescenta que o estudo sobre sexualidade da jovem surda tem como desafio teórico identificar os “olhares que busquem perceber ‘como’ os saberes sobre a ‘surdez’ se constituíram na modernidade; perceber as coisas que são ditas em relação a ela; como ela é referida e se refere a si própria” (MOREIRA, 2001, p. 103).

Vale aqui um parêntese importante, para mencionar que, quando o assunto é sexualidade de surdos e surdas, nem mesmo os *sites* voltados para a surdez escapam à disseminação de preconceitos, estigma e estereótipos: o *Surdo News*, por exemplo, disponibiliza o texto “Considerações gerais sobre os surdos”, que enfatiza aspectos da personalidade dos/as surdos/as que repercutem em sua sexualidade: “isolamento”, “abandono”, “timidez”, “inibição” e “desconfiança”, “extremismo”, “ciclos emocionais”, “impaciência”, “amam e odeiam com muita facilidade”, são “autênticos, expressam seus sentimentos verdadeiros” e “usam muito da mentira”.

Ainda em relação ao tema sexualidade e deficiência, Calazans (2000) já apontava para a presença de alguns estudos acadêmicos, na década de 1990, voltados mais especificamente para a deficiência física e mental e nota-se que esse assunto tem se ampliado e vem sendo objeto de interesse, especialmente no campo da saúde, como na Psicologia e na Medicina — Francisco Assumpção Junior e Maria Helena Sprovieri (1987, 1993),

debruçaram-se sobre o estudo da sexualidade vinculada à deficiência mental; Ana Cláudia Bortolozzi Maia (2006) pesquisou sobre sexualidade e deficiências de modo geral (mental, física, visual e auditiva); Maria Alves de Toledo Bruns (2008) dedicou-se à sexualidade aliada à deficiência visual e Unbehaum *et al.* (2009) produziram material educativo sobre sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos voltados para essa população.

Porém, em meio a essa produção, relacionada aos relatos de experiência referentes à sexualidade das pessoas surdas, podem-se destacar alguns trabalhos, como a iniciativa descrita por Maria de Fátima Ferrari e Regina Célia Nascimento de Almeida (2005), do Núcleo de Orientação à Saúde Sexual do Surdo (NOSS), do Instituto de Educação de Surdos (Ines), tendo como público-alvo estudantes a partir de 10 anos, jovens e adultos. Trata-se de educação de saúde de natureza bilíngue — Libras e língua portuguesa através de oficinas de saúde com ênfase em informações, dinâmicas de grupo e discussões a respeito de DST/Aids, gravidez juvenil e violência. A proposta não se limita à prevenção da gravidez juvenil e das DST/Aids, mas propõe a “inclusão social por meio da acessibilidade e equidade na educação e na saúde contribuindo para cidadania e emancipação da pessoa surda” (FERRARI; ALMEIDA, 2005, p. 28), estendendo o trabalho aos pais, mães e professores/as. Os/as estudantes também são encaminhados/as aos serviços públicos de saúde, acompanhados/as de intérprete de Libras. Vale destacar como pontos positivos a presença de mediadores surdos e surdas e o uso da língua de sinais; no entanto, mais uma vez as relações de gênero não são mencionadas.

A Associação do Jovem Aprendiz (AJA), organização social de interesse público com sede em Brasília e apoio da Unesco, também relata experiência na área, já que tem entre seus objetivos a promoção de campanhas de saúde voltadas às pessoas com deficiência. Um de seus projetos é o de formar agentes multiplicadores surdos que atuam na prevenção de DST/Aids, junto a essa população. Para tanto, não apenas capacita os agentes multiplicadores como também elabora e disponibiliza material com definições das doenças, formas de transmissão, sintomas e medidas de prevenção, além de informações sobre os órgãos sexuais masculinos e femininos e medidas de higiene pessoal, com material impresso em língua portuguesa, com inúmeras ilustrações e linguagem acessível, em sentenças curtas, acompanhado de um DVD e de glossário em Libras dos sinais relacionados ao tema. Essa adaptação é justificada pela equipe de profissionais como sendo essencial, considerando-se a realidade dos surdos brasileiros no que se refere à competência – já mencionada no primeiro

capítulo desta tese — na leitura e escrita da língua portuguesa. Como recursos, são usadas técnicas de teatro e pintura, palestras, exibição de filmes, entre outras.

Outra intervenção que merece destaque é a realizada por Helen Milene Cursino *et al.* (2006), que, com o auxílio de intérprete de Libras, ministraram orientação sexual a dois grupos de mulheres e homens jovens e adultos/as de 18 a 35 anos, pacientes do Centro de Atendimento aos Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão (Cedalvi), do Hospital de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HPAC/USP), a partir de demanda identificada pelas psicólogas do serviço: “dificuldades em lidar com questões práticas do cotidiano, como relacionamento afetivo, o ‘ficar’, a distinção entre público/privado, bem como diversas questões que o tema sexualidade abrange” (CURSINO *et al.*, 2006, p. 30). Dificuldades essas decorrentes da “falta de informação e de espaço para reflexão e discussão, seja na família, na escola e no próprio Cedalvi” (CURSINO *et al.*, 2006, p. 30). As autoras, nessa ocasião, constataram “falta de informação” e “inabilidade desses jovens em lidarem com as questões gerais da sexualidade” (CURSINO *et al.*, p. 30, grifos meus) e propuseram, então, intervenção no próprio local de atendimento clínico, reduzida a três encontros voltados para a identificação da “necessidade de informação” do grupo e o seu suprimento, seguida por verificação final de “aquisição de informação” (CURSINO *et al.*, p. 30). Os temas abordados foram órgãos sexuais e relações de gênero; relacionamentos afetivos; gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e autoestima, nessa ordem. A sexualidade foi tratada do ponto de vista exclusivo da informação.

As autoras, da área da Psicologia, ao considerarem a pessoa surda a partir da visão clínico-terapêutica, dialogam com autores/as que apresentam uma visão biologizante do surdo, associam a surdez à “falta” e à “inabilidade” (CURSINO *et al.*, 2006, p. 30). Formulam, então, conclusões a partir de pressupostos preconceituosos, como a importância de possibilitar “vivências mais concretas”, com a seguinte justificativa: “Pois, como se sabe, as pessoas com deficiência auditiva, em sua grande maioria, apresentam dificuldades em apreender a linguagem abstrata, que exija o raciocínio lógico-formal” (CURSINO *et al.*, 2006, p. 46). Ainda nessa mesma linha de pensamento, concluem que, dos temas trabalhados, o primeiro – órgãos sexuais e relações de gênero — teve a melhor avaliação em termos de respostas corretas, e justificam da seguinte maneira: “um tema bastante concreto se comparado aos demais” (CURSINO *et al.*, 2006, p. 44). Mas, desde quando ‘relações de gênero’ é um tema concreto? E mais: há um pressuposto equivocado nessas afirmações, já

criticado por Quadros (2008): o de achar que a aprendizagem do surdo, por uma suposta limitação de sua língua, está sempre atrelada ao concreto, ao visível e ao palpável: sendo os surdos considerados incompletos, a falha se estende à sua língua, à sua aprendizagem e a informações a respeito da sexualidade.

No que se refere às dissertações e teses a respeito da sexualidade de jovens surdas, pesquisei, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no banco de dados Ariadne, a partir dos seguintes descritores e seus cruzamentos: sexualidade, sexualidade e surdez, sexualidade e deficiência, sexualidade e deficiente auditivo, sexualidade e necessidades educacionais especiais, sexual, sexo, gênero, prevenção, DST, Aids, HIV, jovem/ns, juventude, adolescente/s, adolescência. Foram evidenciados poucos trabalhos científicos a respeito de práticas, vivências e experiências da sexualidade, e menor quantidade ainda, na perspectiva de gênero.

Tais levantamentos mostram que o tema é pouco estudado no Brasil. De 1993 a 2008, apenas seis estudos foram produzidos sobre surdez e sexualidade: três dissertações (BOLIVAR, 1993; FERNANDES, 2008; BECHE, 2005) e três teses (NOGUEIRA, 2002; BENTO, 2005; BISOL, 2008). Destes, três são da área de Enfermagem (BENTO, 2005; FERNANDES, 2008; NOGUEIRA, 2002), dois da Educação (BECHE, 2005; BOLIVAR, 1993) e um da Psicologia (BISOL, 2008), o que evidencia prevalência na área da saúde. Antes de considerar cada uma dessas pesquisas, no entanto, é preciso contextualizá-las na história: na década de 1990, a Libras ainda não era reconhecida como língua das pessoas surdas e as demais conquistas e reflexões que vieram depois não estavam então em pauta.

Tatiana Bolivar (1993) pesquisou sobre a sexualidade, englobando a vida afetiva, DST/Aids, virgindade, aborto, homossexualidade, masturbação, métodos contraceptivos de jovens surdos/as. Foram realizadas entrevistas com 20 surdos, de ambos os sexos, de 14 a 23 anos, estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública voltada para população surda da cidade do Rio de Janeiro. Ao final, a autora também implementou projeto de orientação sexual em outra escola pública voltada para estudantes surdos, no município de Nova Iguaçu-RJ, e concluiu que eles têm acesso mais restrito a informações sobre sexualidade, disponibilizadas mais frequentemente na língua oral e, portanto, essa situação contribuiria para uma relação de dependência com familiar ouvinte, para obter tais informações. Conclui, também, que existe desconhecimento a respeito de menstruação, métodos contraceptivos e prevenção de DST/Aids.

Em outro estudo, Rosiléa Alves Nogueira (2002) desenvolveu pesquisa-ação com enfoque na educação em saúde sexual e reprodutiva de jovens e adultos surdos de ambos os sexos, com ênfase na transmissão de informações sobre DST/Aids e métodos contraceptivos.

A pesquisa-ação também foi o recurso utilizado por Isabel Bento (2005) em sua tese focada nas informações acerca da prevenção e a intervenção em relação às IST⁷/Aids em adultos e jovens surdos. Realizou entrevistas individuais e em grupo com nove estudantes surdos/as da educação de jovens e adultos, entre 18 a 25 anos, de escola pública de uma cidade do estado de São Paulo. Concluiu que os surdos não têm informações suficientes a respeito da saúde reprodutiva e da prevenção das IST/Aids e, portanto, são mais vulneráveis às IST/Aids. A explicação é dada a partir da visão negativa dos surdos, de uma suposta “limitação da linguagem”, condição que exigiria “informações objetivas, explicadas com simplicidade e riqueza de detalhes” (BENTO, 2005, p. 34), enfim, em termos de suas supostas dificuldades e comprometimentos:

[...] se o acesso à leitura, com a compreensão plena de todos os dados e informações sobre as questões de sexualidade é restrito à maioria dos surdos, pela *dificuldade na linguagem* e até pelo *comprometimento na cognição* em decorrência disto, temos como resultado pessoas com informações deformadas, cheios de curiosidade, insatisfação e malícia (BENTO, 2005, p. 33, grifos meus).

Diante dessas constatações, defende o desenvolvimento de conhecimento e habilidades que orientem comportamentos sexuais de acordo com a prevenção de IST/Aids, com a passagem de uma “consciência ingênua para a consciência crítica” (BENTO, 2005, p. 53-54). Para tanto, realizou oficinas pedagógicas sobre gravidez, métodos contraceptivos e IST/Aids, em quatro encontros, em ambiente escolar e na universidade de origem da pesquisadora. Concluiu que o preservativo masculino está associado ao método contraceptivo, sem relação com a prevenção das IST/Aids; a relação sexual está associada à gravidez; a Aids está associada ao sexo, mas sem o conhecimento das formas de transmissão, prevenção e tratamento.

Deve ser citada, ainda, dissertação de Rose Clér Beche (2005) que faz referência à sexualidade de um casal de adultos surdos, 21 e 29 anos, com ênfase nas informações e nas vivências sobre vida sexual, masturbação, menarca, gravidez, DST/Aids e homossexualidade. Os dados foram coletados a partir de entrevistas individuais em Libras, sem a presença de um intérprete na interação entre a pesquisadora e os sujeitos, já que ela era fluente em Libras.

⁷ A pesquisadora usa a sigla IST, infecções sexualmente transmissíveis e não DST, como mais difundido.

Porém, apesar de interessante e de tratar de sexualidade surda, foge aos propósitos desta tese, por se voltar a adultos surdos e não jovens.

Na tese de Cláudia Bisol (2008), por outro lado, a sexualidade de jovens surdos/as e ouvintes foi comparada no aspecto de comportamento sexual e de conhecimentos a respeito de HIV/Aids, por meio de questionários, grupos focais e narrativas escritas. Concluiu que existem mais proximidades do que diferenças entre a sexualidade vivenciada por pessoas surdas e ouvintes. E é cautelosa em suas considerações, ao questionar as generalizações e afirmações que enfatizam de antemão a vulnerabilidade do surdo, se comparado ao ouvinte, pelo pressuposto de seu desconhecimento sobre o assunto: surdos e ouvintes adotariam comportamentos sexuais semelhantes, a diferença estaria na dimensão da aquisição do conhecimento e da informação. Mas, diferentemente da presente pesquisa, essa autora trabalha com a categoria “adolescência” e não “juventude” e, portanto, com o princípio de transitoriedade entre a infância e a vida adulta e as transformações corporais, mas ressalta as proximidades com as outras pessoas da mesma faixa etária e não as especificidades e características determinadas pela surdez.

A dissertação de Janaína Francisca Pinto Fernandes (2008) também está voltada para as fontes e os conteúdos das informações sobre DST/Aids adquiridas por 107 jovens surdos, de ambos os sexos, de 16 a 30 anos, estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza – CE –, visando ao atendimento escolar dessa população, no que diz respeito à prevenção e formas de transmissão. Ela parte do princípio de que teriam dificuldade de comunicação e, conseqüentemente, falhas na obtenção de informações sobre o assunto. Os dados foram coletados a partir do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), e dos registros do diário de campo, do questionário Desenho-Estória com Tema (DECT). Constatou a prevalência de desconhecimento a respeito das DST/Aids, quanto à prevenção e tratamento. As fontes de informação são livros, revistas, vizinhos e amigos.

Assim essa breve revisão de literatura sobre o tema de pesquisa evidencia a pouca expressão dos estudos sobre a juventude, a sexualidade e a surdez. Estes se voltam para DST/Aids no que diz respeito à prevenção, informação e intervenção em ambiente escolar em curto prazo. Cabe esclarecer que pesquisas sobre esses temas são pertinentes, mas a sexualidade não pode ser reduzida a tais aspectos. Por esse motivo, o presente estudo pretende

analisar práticas e experiências da sexualidade que não se limitam à educação sexual⁸ voltada para a prevenção de DST/Aids e a gravidez precoce.

Se comparada às pesquisas citadas, esta investigação de doutorado procurou inovar na metodologia ao propor longo período de observação participante, que possibilitou a qualidade no vínculo estabelecido entre a pesquisadora e as entrevistadas, na própria língua destas últimas, a Libras, sem mediação de intérprete. Este aspecto contribuiu para depoimentos mais extensos e completos, diferente das frases curtas encontradas em algumas pesquisas. Também não foi realizada nenhuma intervenção na instituição escolar, na tentativa ingênua de sanar os supostos problemas identificados nos depoimentos das jovens. Inova também por ouvir a equipe escolar, não apenas as estudantes.

Em suma, o presente estudo pretende contribuir para a perspectiva da sexualidade surda, rompendo os preconceitos e estereótipos frequentemente associados ao tema. A proposta é desmistificar, romper a “cortina de fumaça” que o tema envolve, alcançar as “fontes não admitidas e muitas vezes desagradáveis” e “olhar uma situação dos pontos de vista de sistemas interpretativos antagônicos” (BERGER, 1986, p. 48). Assim, não parto de uma concepção pré-determinada, de definições preestabelecidas em relação às jovens surdas; ao contrário, levanto indagações: como a sexualidade é vivenciada por essas jovens surdas? Como suas feminilidades são construídas? Tento fugir de generalizações essencialistas, de explicações lineares, simplificadas e universais. Interessa o processo, e não a explicação isolada, sem contexto. Foram observadas as rupturas e as continuidades, as mudanças e as permanências, as ambiguidades, as nuances, as particularidades do grupo estudado, as incoerências e as multiplicidades possíveis. Consciente de que são necessárias “respostas simples e definitivas para contextos complexos” (PAIVA *et al.*, 2008, p. 52).

⁸ Adoto o termo educação sexual e não orientação sexual, conforme recomendação de Helena Altmann e Carlos José Martins (2009), por ser mais utilizado na literatura internacional e por ser o último relacionado à orientação do desejo sexual.

3 METODOLOGIA

Apresentada a fundamentação teórica da pesquisa, cabe mencionar os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados.

Com o intuito de analisar relatos sobre as formas como a sexualidade é vivenciada por jovens surdas, optei por um estudo de natureza qualitativa com o objetivo de investigar e compreender as relações afetivas construídas por elas, bem como o papel desempenhado pela escola nesse processo.

Sobre a abordagem qualitativa, Roberto Alves Monteiro (1998) explicita que se trata de pesquisa que compreende o fenômeno social de maneira contextualizada, em seu processo e entre vivências pessoais. O autor afirma que a teorização desenvolve-se no decorrer da pesquisa, durante as observações, as entrevistas, a organização e a análise das particularidades e dos detalhes que constituem os sujeitos entrevistados e as informações obtidas.

Na investigação qualitativa, os dados são coletados no contato direto com as pessoas em seu próprio contexto. A preocupação está voltada para a compreensão de comportamentos, experiências, motivos, crenças, valores, atitudes, aspirações, modo como as pessoas interpretam e dão sentido a determinados aspectos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 1996). Sendo assim, essa abordagem é pertinente ao estudo da sexualidade.

Diante de tal constatação, pareceu oportuno investigar como sua sexualidade se constitui. E a escolha específica por jovens surdas deveu-se ao tempo de minha experiência profissional com este segmento populacional. Deve-se também a um dado empírico do cotidiano do meu trabalho no CTA de Barueri – SP: um número significativo dessas pessoas expressam suas experiências afetivas, buscam orientações e esclarecimentos ligados ao tema *sexualidade*, como já mencionado na apresentação desta tese.

Por outro lado, a pesquisa em uma instituição escolar justifica-se por ser a escola um dos espaços de construção de masculinidades e feminilidades:

A educação tem, entre suas funções, a transmissão de modelos culturais, valores e concepções; com eles, determina padrões de conduta, modelos de pensamento. A escola parece ter um papel – científico-pedagógico – considerado neutro nesse processo, dissociado de preconceitos de gênero/sexismo, mas não tem. Ela colabora, e muito, no esclarecimento do que é ser menino/a, muitas vezes de forma dissimulada, por meio de gestos,

posturas que transmitem sistemas de pensamento e atitudes sexistas (VIANNA, 2003, p. 48).

Além disso, a escola é o lugar privilegiado do encontro entre pares: na situação específica de jovens surdas, filhas de pais ouvintes, nem sempre fluentes em Libras, é um dos poucos espaços da vida cotidiana em que a jovem encontra pessoas, surdas ou não, colegas da escola e profissionais da educação, com fluência variada em Libras, de diferentes idades e vivências. Sendo assim, a escola parece configurar-se como importante espaço de relações afetivas entre jovens.

A pesquisa foi realizada em uma Emee de São Paulo que atende estudantes com surdez, surdocegueira e outras deficiências associadas. A escolha da escola⁹ para a realização da pesquisa ocorreu a partir de levantamento feito em 2004, ainda na graduação em Pedagogia na Feusp, em estágio coordenado pelas Professoras Dras. Rosângela Gavioli Prieto, Edna Antonia de Mattos e a saudosa Dirce Tomázia Lorca, sobre instituições clínicas e educacionais da cidade de São Paulo e da Grande São Paulo que atendem pessoas com surdez.

Nas primeiras visitas à escola para apresentação e entrega de cópia do projeto de pesquisa e do termo de consentimento livre e esclarecido, foram levantados alguns aspectos decisivos para a escolha desta escola, em conversas informais com o diretor e a coordenadora pedagógica: a) diversidade dos perfis das estudantes, moradoras do município e das cidades vizinhas, com idades entre 11 e 20 anos, usuárias da Libras; b) flexibilidade de tempo para o desenvolvimento da pesquisa, disponibilizada pela direção escolar; c) familiaridade da equipe escolar com o tema e a situação de pesquisa, demonstrada pelas experiências de alguns/mas profissionais da escola na área da educação sexual e por ações anteriores da escola no desenvolvimento de pesquisas de universidades públicas e privadas.

As decisões tomadas em relação às questões éticas envolvidas na pesquisa seguiram os princípios definidos por Robert Bogdan e Sári Biklen (1994), que vão além do comportamento da pesquisadora durante o trabalho de campo: “A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 78). Desse

9 Antes de chegar a essa escola, outras quatro, localizadas em diferentes municípios da Grande São Paulo, foram contatadas inicialmente por telefone e depois pessoalmente, durante o mês de fevereiro de 2008. Dessas, três não tinham um número significativo de jovens do sexo feminino matriculadas e frequentes, e uma, embora atendesse a esse critério, nunca deu qualquer resposta à solicitação.

modo, o nome da escola permanecerá em sigilo e algumas de suas características foram omitidas, evitando assim sua identificação.

Nesse sentido, ciente da responsabilidade ética que um estudo de abordagem qualitativa sobre sexualidade requer, e de que esse compromisso não se esgota com a defesa da tese, decidi não mencionar alguns depoimentos de certas jovens em entrevistas individuais que numa relação de confiança e proximidade, contaram detalhes por elas considerados "segredos" de suas vidas afetivas, "assunto particular", não sendo do conhecimento de seus pais e mães. Acredito, entretanto, ser possível realizar um estudo sobre sexualidade e ao mesmo tempo respeitar os limites da vida privada dessas jovens.

Com o objetivo de evitar transtornos ou prejuízos para as participantes da pesquisa, segui a recomendação de Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito ao anonimato não apenas nas entrevistas e discussões em grupo, mas também nos registros das observações. Menga Lüdke e Marli André (1986) lembram que, além disso, deve-se ter o cuidado de não divulgar informações que favoreçam a identificação dos envolvidos. Assim, todos os nomes das pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios, a maioria escolhidos por elas mesmas, nas entrevistas individuais ou na discussão em grupo; quando necessário, uso denominações genéricas como "estudante", "aluno", "aluna", "professora", "profissional da escola", para evitar qualquer identificação na própria escola onde trabalham.

É importante também registrar que, com a finalidade de alcançar o objetivo proposto e de ter acesso às informações e às experiências de diferentes fontes, utilizei quatro instrumentos de coleta de dados: observação participante, notas de campo, entrevistas individuais e discussões em grupo.

Por ser o objeto de estudo ainda um tabu¹⁰ em nossa sociedade, a observação participante foi escolhida como instrumento de coleta de dados, devido à importância do contexto em que as relações interpessoais são estabelecidas e por permitir maior aproximação com as estudantes e com a dinâmica escolar, facilitando assim a realização das entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, a observação direta de indivíduos ou grupos em seu cotidiano "é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios etc.; que de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidos ou até

10 Tabu, no sentido descrito por Jimena Furlani (2003): como uma herança histórica de vigilância da sociedade sobre a sexualidade que coage ações do indivíduo, enquadra em modelos hegemônicos autorizados, com prevalência do "componente da discriminação e do preconceito para o conjunto de palavras, atitudes, práticas e valores morais que a sociedade não aceita, conferindo-lhe significados negativos" (FURLANI, 2003, p. 87).

mesmo opacos” (AZANHA, 1992, p. 92). As observações ocorreram durante todo o trabalho de campo. O período de observação antes do início das entrevistas permitiu familiarizar-me com os sinais das pessoas — o que corresponde ao nome de batismo em língua de sinais —, aprender as gírias usadas no grupo e conhecer novos sinais. Afinal, esclarece Otávio Cruz Neto (1996), esse instrumento possibilita o contato direto entre a pesquisadora e os sujeitos, no próprio contexto deles, e o acesso a fenômenos e acontecimentos como rotina, conflitos, rituais, delimitação de espaços, que dificilmente estariam disponíveis em outros instrumentos de coleta de dados. Para tanto, continua o autor, é indispensável a aceitação da pesquisadora pelo grupo. A observação participante permitiu, também, o estabelecimento da relação de confiança com as jovens e as profissionais da escola. Possibilitou ainda o acompanhamento dos relacionamentos afetivos e das interações sociais estabelecidos entre as próprias jovens surdas, e entre elas e a equipe escolar.

As notas de campo foram utilizadas para registrar as observações e as conversas informais com as estudantes e as profissionais da escola, a cada visita ao local. Seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), evitei tomar notas na frente dos participantes da pesquisa, a não ser em momentos em que todos assim o faziam, como na sala de aula, ou em conversas com o diretor e a coordenadora pedagógica sobre o funcionamento da escola. Mesmo porque, ao se tomarem notas durante a observação, perde-se muito dos diálogos em Libras, língua visomotora, que precisa, portanto, ser vista. Dessa maneira, em um pequeno caderno e quando necessário, fazia anotações de frases e palavras que serviriam de lembrete para posterior registro. Por fim, imediatamente após a saída da escola, reconstruía o observado no dia, com o máximo de detalhes, tendo como base a memória e as anotações. Este instrumento possibilitou a apreensão de aspectos que as entrevistas não proporcionariam.

Atenta às recomendações de Bernadete Gatti (2002), registrei também as regularidades, os imprevistos, os encaminhamentos, as impressões sobre as entrevistas e sobre os sujeitos. Essas anotações embasaram, inclusive, minha autocrítica como pesquisadora, fazendo-me mais ciente das limitações dos dados, da importância das interpretações e das conclusões ponderadas. Tais medidas estão de acordo com a ideia de método construído no ato de pesquisar, ou seja, não como algo predeterminado, que aprisiona a pesquisa, mas como referência, o que possibilita respostas para o problema levantado. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que o registro detalhado e descritivo dos acontecimentos observados favorece a construção do conhecimento sem os vieses, os pressupostos, os preconceitos e as opiniões

peçoais da pesquisadora. Seguindo essa sugestão, esforcei-me para que as notas se aproximassem ao máximo das conversas presenciadas, mantendo parte das palavras ditas pelas pessoas ouvintes e traduzindo para a língua portuguesa a sinalização das pessoas surdas. Por isso, em alguns excertos das notas de campo, constam diálogos entre as pessoas envolvidas, que devem ser lidos, nesse contexto, como algo reconstituído em outro local, após o período de observação.

Já, na definição do espaço e do tempo de observação, levei em consideração o limite da memória e o tempo disponível para o registro das observações. A frequência, duração e periodicidade das observações, bem como a diversidade dos espaços observados buscaram a compreensão do tema estudado de maneira mais ampla, conforme sugerem Lüdke e André (1986). A fim de estabelecer ambiente propício para as entrevistas, tive a preocupação de estar o maior tempo possível junto das jovens, em diferentes circunstâncias. Considerando-se, no entanto, um universo de 45 estudantes do sexo feminino do período matutino, divididas em 9 salas de aula, com média de 12 alunos/as por sala, sendo 5 do sexo feminino, elegei algumas salas de aula para a observação não contemplaria a interação desejada com as jovens. Por esse motivo, optei por observar os dois recreios, as 9 salas de aula e a quadra de esporte nas aulas de Educação Física, em dias e horários alternados, 2 a 3 vezes por semana, por cerca de 2 horas em cada dia, durante o ano letivo de 2008 e o primeiro semestre de 2009. No primeiro semestre de 2008, também a padaria, localizada a algumas quadras da instituição, foi incluída no rol dos espaços de observação, por ser importante ponto de encontro de estudantes surdos e surdas¹¹, antes de entrarem na escola.

Nas observações em sala de aula, os focos não estavam na avaliação docente e no processo de ensino-aprendizagem, mas nas interações estabelecidas entre as próprias estudantes, entre elas e os estudantes e entre elas e as professoras. Das oito professoras contatadas, apenas uma declarou não se sentir à vontade com minha presença em sala de aula, mesmo ciente dos objetivos da pesquisa. Respeitei a sua opinião e, nessas aulas, as observações não ocorreram.

Outro instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada individual com as dez jovens, seis professoras, uma inspetora de alunos e três agentes escolares, a partir da adesão voluntária.

¹¹ Os/as estudantes ouvintes da escola próxima não frequentavam o mesmo estabelecimento comercial, elegeo uma lanchonete próxima ao local para se encontrarem antes do início das aulas.

A entrevista faz com que as participantes da pesquisa manifestem-se em sua própria linguagem sobre o tema estudado (BOGDAN; BILDEN, 1994). É instrumento capaz de colher dados específicos da vivência das pessoas sobre o tema estudado, destacando os aspectos objetivos e subjetivos, como valores, atitudes e opiniões (CRUZ NETO, 1996). As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Lüdke e André (1986), partem de um roteiro básico de perguntas das mais simples para as mais complexas, passível de adaptações da pesquisadora, no decorrer do procedimento, o que possibilita esclarecimentos e correções. Nesse roteiro previamente elaborado a partir das hipóteses e dos objetivos da pesquisa, bem como dos dados de observação, as perguntas foram pensadas a fim de favorecer um clima receptivo, como sugere Gatti (2002), de maneira que as entrevistadas se sentissem à vontade e confiantes para manter um diálogo mais denso. A garantia do anonimato dos sujeitos, escrevem Lüdke e André (1986), é importante não apenas para favorecer a espontaneidade nas entrevistas, mas também para que as informações reveladas, favorecidas pelo clima de descontração, não comprometam as entrevistadas.

O roteiro de entrevistas individuais com as jovens¹² contemplou questões relacionadas aos seguintes temas: rotina, relacionamento familiar, história de vida escolar, surdez, amizades, relacionamentos afetivos, uso da internet, qualidade da comunicação com familiares, referenciais de apoio para sexualidade e projetos de vida.

As discussões em grupo¹³ com as jovens aprofundaram aspectos evidenciados nas entrevistas individuais e na observação participante como: descrição das diferentes formas de relacionamentos afetivos (“ficar”, “rolo”, namoro, compromisso, noivado, casamento); informações sobre métodos contraceptivos e as DST/Aids e sua prevenção; relações estabelecidas na escola; relacionamentos estabelecidos com outros surdos e ouvintes.

O roteiro de entrevista das professoras¹⁴ contemplou aspectos referentes à fluência em Libras; experiência com educação voltada para a pessoa surda; relacionamentos com as jovens; concepções sobre sexualidade, feminilidades e masculinidades; experiências em trabalhos educativos sobre sexualidade na escola. Já o roteiro de entrevista das agentes e inspetora¹⁵ focou-se em: relacionamentos com as jovens e seus familiares; concepções sobre sexualidade, feminilidades e masculinidades.

12 Ver Apêndice.

13 Ver Apêndice.

14 Ver Apêndice.

15 Ver Apêndice.

Em relação às entrevistas individuais com as jovens, participaram 10 surdas, entre 12 e 17 anos, durante os meses de outubro e novembro de 2008. Segue, na tabela abaixo, o perfil das jovens entrevistadas¹⁶:

Tabela 1: Perfil das jovens entrevistadas¹⁷.

Nome	Idade	Escolaridade ¹⁸	Religião	Cor ¹⁹
Victória	13 anos	4º ano	Católica	Parda
Thalita	15 anos	5º ano	Católica	Branca
Simone	12 anos	4º ano	Não tem	Branca
Vilma	14 anos	4º ano	Não tem	Branca
Thina	12 anos	4º ano	Não tem	Parda
Janaína	13 anos	4º ano	Católica	Branca
Evelyn	17 anos	7º ano	Católica	Parda
Eni	16 anos	5º ano	Não tem	Preta
Carina	15 anos	4º ano	Não tem	Branca
Mary	16 anos	4º ano	Não tem	Parda

Seguindo as orientações de Lüdke e André (1986), quando considerados local, horário e duração, as entrevistas tiveram entre uma hora e uma hora e meia e foram realizadas em ambiente escolar, no mesmo período de aula, garantindo-se o respeito devido às entrevistadas, pela comodidade e segurança oferecidas, já que todas moram distante da escola²⁰. As entrevistas em Libras foram filmadas, por ser essa uma língua de natureza visomotora, mediante esclarecimentos e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido das jovens e de suas mães, pais ou responsáveis. Tratando-se de imagens, seguimos as orientações expressas nos **Padrões Éticos na Pesquisa em Educação, do Comitê de Ética na Pesquisa da Feusp** (2008, p. 5): “o uso de imagens deve preservar a dignidade, a confidencialidade, o anonimato dos participantes, evitando usos de imagens que possam redundar em prejuízos ou estigmatização de pessoas e comunidades”.

16 Todas as jovens referem em seus depoimentos orientação heterossexual, embora não tenha sido um critério da escolha das entrevistadas.

17 A defasagem entre idade e escolaridade não é um fato exclusivo da escola pesquisada, mas uma consequência histórica da educação dos surdos da aquisição tardia da Libras, tema amplamente estudado por Góes (1999), Moura (2000), entre outras.

18 Os anos escolares mencionados neste trabalho referem-se ao ensino fundamental.

19 A cor foi auto-atribuída nas entrevistadas individuais.

20 As Emees estão organizadas para o atendimento regional dos/as alunos/as e não por bairro, como ocorre nas escolas regulares, por isso todas as jovens entrevistadas moravam distante da escola, dependendo muitas vezes de mais de um transporte coletivo para se locomoverem.

A maior parte das jovens da escola aceitou de imediato participar das entrevistas; apenas duas declararam não querer, sem maiores explicações; e três não entregaram a autorização aos pais, mães ou responsáveis, alegando esquecimento, o que foi entendido como recusa.

Das jovens que manifestaram interesse, 25 não puderam participar, por falta de consentimento das mães²¹. Algumas dessas mães que não autorizaram alegavam, de acordo com o depoimento das jovens, preocupação em relação ao uso de imagens das entrevistas; falta de tempo ou cansaço da filha, mesmo sabendo que a entrevista seria no mesmo período de aula; receio de que a filha “fale de sexo”; ou compreensão de que “conversar sobre sexualidade só seria possível para maiores de 18 anos” (no caso, a jovem tinha 15 anos) (Notas de campo, 09/10/2008).

No período da preparação para as entrevistas individuais com as jovens, uma professora do 7º ano advertiu-me para a dificuldade que encontraria:

A professora disse que, no ano anterior, uma pessoa pesquisava sobre métodos anticoncepcionais acompanhou suas aulas sobre o assunto e também ministrou algumas aulas. Mas nenhuma aluna pode participar das entrevistas: “as mães não querem, têm medo da exposição” (Notas de campo, 17/10/2008).

As jovens que queriam participar do estudo, mas percebiam em suas mães incerteza e insegurança para assinar as autorizações, pediram que eu ligasse para elas, a fim de fazer os esclarecimentos necessários para auxiliar na decisão. Muitas mães, porém, ou não retornaram minha ligação — dificilmente eram encontradas na hora — ou, então, ninguém atendia ao telefone na casa.

Para garantir a fidelidade das gravações, Maria Isaura Pereira de Queiroz (1985) defende a transcrição das entrevistas feitas pela própria pesquisadora. A transcrição é vista pela autora como um “exercício de memória em que toda a cena é revivida”: ganham contornos mais definidos os dados referentes à entrevistada, como pausas, risos, entre outros, além de “aspectos da entrevista que não haviam sido lembrados quando efetuou o registro do dia no caderno de campo” (QUEIROZ, 1985, p. 82). Assim, por entender o caráter confidencial do material filmado, por estar mais próxima do grupo pesquisado e por ter conhecimento da língua, as entrevistas individuais foram por mim filmadas, transcritas e

21 Embora a autorização tenha sido destinada a mães e pais ou responsáveis, apenas as mães responderam, consentindo ou não.

traduzidas da Libras para a Língua Portuguesa, respeitando suas diferenças de modalidade e estrutura.

Muito tempo foi dispensado a essa tarefa, dada a necessidade de assistir às gravações inúmeras vezes, e semelhante esforço foi descrito por Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2007), que, mesmo sendo linguistas e intérpretes, destacaram, no estudo que fizeram da Libras, a dificuldade na tarefa de tradução e transcrição dessa língua para a língua portuguesa.

A transcrição e tradução da Libras para a Língua Portuguesa foi por fim revisada por uma profissional da área de editoração. Essa decisão foi tomada para fazer jus à riqueza da Libras. Esse cuidado nem sempre é tomado em pesquisas que envolvem pessoas surdas. É possível encontrar nesses trabalhos depoimentos curtos e simplificados, resultados de tradução superficial e apressada.

Na tradução precisa e apropriada da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa não pode deixar de considerar que “as palavras, as frases tomam significados que podem variar de acordo com diferentes contextos e pessoas que participam do discurso (BRASIL, 2004, p. 73). Assim, as decisões tomadas no trabalho de tradução e revisão foram coerentes à situação de entrevista e de discussão em grupo e às idades das envolvidas. Optamos pelo tom coloquial para dar mais fluidez ao texto.

Em relação às entrevistas com as profissionais da escola, das oito professoras contatadas, duas não aceitaram a proposta. Participaram também uma inspetora de alunos/as e três agentes escolares, todas com adesão voluntária. As entrevistas foram realizadas na própria escola, em salas de aula ou área externa reservada aos funcionários, nos meses de outubro e novembro de 2008, com duração entre uma e uma hora e meia, gravadas em gravador de voz portátil e transcritas por mim. Segue abaixo a tabela com o perfil das professoras, agentes escolares e inspetora de alunos/as entrevistadas, todas do sexo feminino porque não existiam profissionais do sexo masculino nessas funções no período de aula estudado:

Tabela 2 Perfil das professoras, agentes escolares e inspetora de alunos/as entrevistadas.

NOME	PROFISSÃO	IDADE
Alice	Professora	48 anos
Valquiria	Professora	50 anos
Beatriz	Professora	54 anos
Tatiana	Professora	47 anos
Nara	Professora	28 anos
Léia	Professora	34 anos
Tânia	Agente escolar	64 anos
Andréa	Agente escolar	65 anos
Marta	Agente escolar	60 anos
Gilda	Inspetora de alunos/as	56 anos

É preciso dizer que, mesmo as professoras que não quiseram participar da pesquisa, seja na entrevista individual ou na observação da sala de aula, ajudaram de diversas maneiras: incentivando as jovens a participarem e a trazerem as autorizações em tempo hábil, e permitindo as saídas das jovens da sala de aula no momento. As professoras também auxiliaram na indicação de literatura, empréstimo de materiais, entre outras coisas.

Ao transcrever as entrevistas com as jovens, constatei que algumas questões não ficaram bem esclarecidas. Bogdan e Biklen (1994) lembram que, na pesquisa qualitativa, o plano de trabalho deve ser flexível, modificado na medida em que os acontecimentos vão surgindo, no decorrer da investigação. Assim, utilizei por fim a discussão em grupo, que, na concepção de Otávio Cruz Neto (1996), completa as entrevistas individuais e a observação participante, sendo realizada em sessões com pequenos grupos de pessoas interessadas pelo tema pesquisado, em que a pesquisadora interage e coordena a participação das envolvidas.

Em junho de 2009, convidei as jovens que fizeram as entrevistas individuais para participarem das discussões em grupo. Foram formados dois grupos organizados por elas por adesão voluntária, a partir do critério de afinidade. Assim, fizeram parte de um grupo Victória, Simone, Thina, Janaína e, do outro, Thalita, Vilma, Eni, Carina e Mary. Evelyn não pode participar por estar na escola no período noturno. Sendo uma situação bem diferente das entrevistas individuais e envolvendo maior número de pessoas, eu não poderia coordenar o

grupo e garantir a filmagem, por isso essa atividade contou com a participação de uma cinegrafista profissional²².

Pensando em familiarizar as jovens com a situação de filmagem, nos minutos iniciais das entrevistas individuais e das discussões em grupo, elas puderam manipular a filmadora e experimentar os recursos básicos, como a aproximação e o distanciamento da imagem, bem como a mobilidade que o equipamento proporciona. Elas também visualizaram parte das gravações. E, para facilitar a entrada da cinegrafista na fase final da pesquisa, sem comprometer a espontaneidade das garotas nas discussões em grupo e o vínculo já estabelecido comigo, a profissional participou dos horários dos recreios, junto com seus equipamentos, respondeu a perguntas das jovens sobre sua vida pessoal e profissional, e recebeu um sinal.

As estratégias cumpriram seus objetivos. Em diferentes momentos da filmagem, as jovens acenavam, mandavam beijos, faziam caretas e caras engraçadas em direção à filmadora. Semelhante desenvoltura foi evidenciada por Heilborn (1997) com o uso do gravador, um elemento a princípio inibidor pode funcionar como estímulo para os depoimentos.

Nas entrevistas individuais utilizei filmadora portátil, de fácil manipulação, e, nas discussões em grupo, a cinegrafista usou filmadora profissional; nas duas situações, foram usados tripés para apoiar o aparelho, recurso que minimizou para as jovens a sensação de estarem sendo filmadas. Como as filmagens foram feitas em espaço reservado ao ar livre, na sala de vídeo ou de aula, com amplas janelas de vidro, não foi necessário o recurso de iluminação artificial, o que reduziu em muito a quantidade de aparelhos que pudessem constranger as entrevistadas²³.

Sem dúvida, para as jovens e suas mães, o tema da pesquisa e a necessidade de se filmarem as entrevistas foram elementos complicadores para a sua realização, situação agravada ainda pelo receio da utilização da imagem para outros fins, haja vista a grande repercussão, na mídia, de imagens privadas divulgadas na internet. Parte dessas dúvidas poderia ser sanada por mim em reunião com os pais, mães e responsáveis, entretanto, essa

22 Patrícia Fonseca da Silva, 19 anos, estudante de jornalismo, com formação técnica em rádio e TV, pela organização não governamental (ONG) Ação Educativa. As despesas com as horas de trabalho, câmera portátil, tripé para a mesma e mídias para gravações foram financiadas com recursos próprios.

23 Para alcançar o resultado esperado das filmagens, contei com as sugestões e experiências de Paulo Rogério da Conceição Neves e Luiz Barata, ambos da ONG Ação Educativa. Essa instituição também me emprestou uma filmadora profissional e seu respectivo tripé.

possibilidade não foi viabilizada pela escola, em função de calendário escolar pré-definido e da distância entre a escola e as residências.

Vale registrar que recebi o telefonema de duas mães interessadas em maiores esclarecimentos a respeito da pesquisa. Em um dos casos, embora eu usasse o termo “sexualidade”, a mãe de uma jovem do 5º ano usava a palavra “sexo” com muita frequência, como se o objeto da pesquisa fosse esse, ressaltando que concordava em autorizar a entrevista da filha, desde que tivesse acesso ao DVD da filmagem. Deu-me a seguinte explicação:

[...] para entender melhor minha filha, o que ela pensa sobre sexo... Não quero saber se ela ainda é moça, não é isso, eu tenho quase certeza de que não é mais, quero saber o que ela sabe sobre sexo, o que pensa sobre o futuro, essas coisas. Eu sou mãe e também sou amiga dela, quero saber mais sobre a vida dela, me ajudaria a entender mais a minha filha, já que tenho dificuldade de falar com ela, não sei sinais, nunca fiz curso, o pouco que eu sei é ela que me ensina. Sei o básico. Eu só te liguei porque ela me perguntou três vezes se eu já tinha assinado o papel [termo de consentimento livre e esclarecido], ela quer muito participar da pesquisa (Notas de campo, 17/10/2008).

Evidentemente, a proposta da mãe não foi aceita, mas, mesmo assim, ela decidiu autorizar a participação da filha, após os esclarecimentos feitos.

A mãe de outra estudante, do 4º ano, entrou em contato por telefone, a princípio em busca de mais informações sobre a pesquisa, mas, no decorrer da conversa, parecia querer compartilhar sua vivência de mãe de surda. Argumentava sobre a filha:

Ela tem corpo de mulher, está com os hormônios aflorados, tem um paquera, não é namoro, namoro, mas tem cabeça de criança. Acha que todos os surdos são bons e os ouvintes é que são maus, pensa nos surdos como uma colônia. Eu digo a ela que não é assim, tem surdo mau também, que faz coisas ruins, faz maldade, ela não acredita. [...] Fico preocupada com a pesquisa sobre sexo porque ela é inocente, ela não sabe de tudo, a gente vai explicando as coisas à medida que ela vai perguntando, mas ela tem só 13 anos, é uma criança. É filha única, eu sou mãe, irmã, colega, tudo (Notas de campo, 06/10/2008).

Na ida seguinte à escola, contei separadamente às jovens sobre as conversas estabelecidas com suas respectivas mães, para que não houvesse nenhum tipo de mal-entendido. A primeira jovem não se surpreendeu com a reação da mãe e salientou que ela desconhecia fatos cotidianos da sua vida, como, por exemplo, o local de seu trabalho; no entanto, dias depois, mesmo com a autorização, decidiu não participar e não deu maiores explicações. A segunda jovem manteve a decisão de participar e desabafou: “minha mãe quis ligar para você porque achava que eu estava mentindo” (Notas de campo, 13/10/2008).

Houve quem se recusou a participar da pesquisa durante o processo e, sobre essa recusa, vale lembrar que todo o procedimento deve ser pautado por uma relação de respeito e cooperação, sem obrigatoriedade e coerção (CRUZ NETO, 1996). Bogdan e Biklen (1994, p. 76) acrescentam: “Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação”.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A rede municipal de ensino de São Paulo conta com seis Emee, distribuídas em diferentes localidades, para atender regionalmente à população. As instituições contemplam a educação infantil, o ensino fundamental I e o II e a educação de jovens e adultos. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a Emee “destina-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdocegueira ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência/surdez” (SÃO PAULO, 2010²⁴).

A escola tem três períodos de aula, divididos da seguinte forma: matutino, das 7h às 11h50, para parte do ciclo I e para o ciclo II do ensino fundamental (4º ao 7º anos); vespertino, das 13h às 17h50, para educação infantil e parte do ensino fundamental I (1º ao 3º anos); e noturno, para EJA até o 8º ano, das 18h30 às 22h30. No período matutino são dois recreios: das 8h30 às 8h50, para estudantes do ensino fundamental I, e das 9h15 às 9h35, para os do ensino fundamental II. Cabe mencionar que, no momento em que a pesquisa de campo foi realizada, a escola em questão ainda não seguia a duração de 9 anos para o ensino fundamental, conforme a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), com prazo para sua implementação até 2010.

O quadro de funcionários é composto por duas inspetora e um inspetor de alunos e alunas, três agentes escolares, 26 professoras, um diretor, duas assistentes de direção, duas coordenadoras pedagógicas e duas secretárias. Em 2008, um educador e uma educadora, voluntários de uma ONG, coordenavam atividades artísticas nas turmas de estudantes em horários vagos.

24 <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>

O espaço físico da escola é restrito. A área de convivência é composta pelo corredor que liga a secretaria da escola às salas de aula e ao refeitório; pelo refeitório, com mesas e bancos coletivos; pela quadra de esporte; por um estreito e pequeno pátio coberto, com dois grandes bancos de madeira e uma lousa ampla fixada na parede e por um parquinho, com brinquedos de madeira (escorrega, dois balanços e uma gangorra) e duas outras casinhas, também de madeira. Após o refeitório, existe um espaço bastante agradável, com árvores e plantas, mesas e cadeiras de alvenaria, reservado aos funcionários da escola. Como são poucos os espaços cobertos, em dias chuvosos a área de convivência fica ainda mais limitada.

Com base nas observações, é possível descrever e contextualizar a escola pesquisada e afirmar que há diversidade de formas de interações e encontros, e que o contato dos/as alunos/as surdos/as com ouvintes não se limita aos/às funcionários/as ou professoras²⁵.

A chegada dos/as alunos/as à escola é um importante momento de observação das organizações dos grupos, e a ocupação dos espaços é a oportunidade de encontro com colegas de outros anos, que não partilham o mesmo horário de recreio, ou com colegas de outras classes.

A interação entre as jovens é bastante afetiva e, quando chegam, trocam beijos no rosto, inclusive com a inspetora de alunos que as recebe na porta. Já, entre meninas e meninos isso é menos frequente, mas existe. Entre os meninos, ocorre o cumprimento de mãos. Quando, por algum motivo, não se encontram no momento da entrada da escola, no recreio as garotas se cumprimentam com beijos no rosto.

Logo nos primeiros contatos com as estudantes na escola, os princípios de convivência entre ouvintes e surdos que aprendi no curso de Libras realizado pela Feneis caíram por terra, já que lá aprendi que não se deve tocar na pessoa surda para chamá-la, mas acenar com as mãos, e que, para ingressar numa roda de conversa, ou interrompê-la, é preferível colocar-se próximo do grupo, até que seja convidado a sinalizar. Esses cuidados são justificados pelo fato de que a pessoa surda, por não ouvir a aproximação de outrem, pode se assustar quando abordada longe do seu campo de visão; o toque no braço, por sua vez, seria uma agressão, por serem os braços e as mãos usados na comunicação — seria o mesmo que calar a boca de uma pessoa ouvinte. Pois, no cotidiano desses e dessas estudantes, foi muito diferente: entre eles e elas é comum, no momento de descontração, principalmente no recreio, o encontro de corpos, na circulação pelo espaço físico da escola; a abordagem pelas costas,

25 Uso “professoras” porque na instituição não existiam professores do sexo masculino.

aproveitam da impossibilidade de escutarem a aproximação das pessoas para assustarem uns aos outros, seguida de gritos no ouvido; cócegas na cintura ou, mesmo, ser erguido para o alto. Durante uma conversa, não raro tocam fortemente o braço e os ombros do interlocutor. Com o tempo, eu mesma fui alvo das abordagens pelas costas e esbarrões pelos corredores e escada da escola.

Os recreios são dinâmicos, muita coisa acontece em poucos instantes: alunos e alunas deslocam-se com rapidez de um espaço para outro, formam e desfazem duplas e grupos e, logo em seguida, outra vez se reúnem e voltam a desfazer os grupos. Nesse período, a inspetora e as agentes escolares são as profissionais que permanecem no refeitório, no pátio e na quadra, espaços reservados a recreação.

Em determinados dias da semana, as aulas de Educação Física do 5º ao 7º anos, que ocorriam no mesmo horário do recreio do 4º ano, ocupavam a quadra de esportes, restringindo ainda mais o espaço de convivência. Isso não impedia, porém, que houvesse interação entre os alunos/as do 4º ano e os/as da aula de Educação Física.

Diferentemente da linguagem oral, a Libras, língua de modalidade visomotora, é vista e não ouvida. Por esse motivo, a privacidade nos diálogos é de difícil conquista. Em muitos recreios, constatei a busca dos/as alunos/as por privacidade, longe de olhares de outras pessoas, surdas ou ouvintes, que conheçam a Libras: as salas de aula eram refúgios de duplas, trios e grupos de meninas ou de meninas e meninos; o banheiro também é bastante frequentado e as garotas ocupam esse espaço para experimentar roupas emprestadas entre elas, tirar e mostrar fotos, mostrar mensagens recebidas nos telefones celulares; já, nas salas de aula, ou viravam as costas ou procuravam um local com obstáculos físicos à visão, como pilares e árvores.

Além da escola, a padaria, localizada a dois quarteirões é também, como já apontei no início deste capítulo, espaço para o encontro de surdos e surdas, antes de entrarem na escola. Contrariando a lógica de um estabelecimento comercial, surdos e surdas ocupam boa parte de seu interior e da calçada, sem necessariamente consumirem algo: “Já falei para eles não ficarem na porta para não atrapalhar a passagem, mas não adianta... [risos]” (funcionária da padaria, Notas de campo, 03/04/2008).

É parada quase obrigatória dos/as que vão de ônibus para a escola. Chegam em duplas, trios e até mesmo em grupos de cerca de sete a dez pessoas. Como não moram nas proximidades da escola, para conseguirem esse feito, saem de casa mais cedo e se encontram

em pontos estratégicos em comum, como terminais de ônibus ou de trem. Agem assim para terem companhia no trajeto até a escola. Em determinados lugares, o encontro não se dá apenas entre estudantes daquela escola, mas também com outras pessoas surdas de diferentes lugares. O mesmo acontece no trajeto de volta da escola para casa. De acordo com as observações, o encontro parece ser bastante valorizado por esse grupo e a oportunidade de estar com pessoas que se comunicam em Libras é aproveitada ao extremo.

Nesse local, os casais heterossexuais podem trocar beijos e carícias e as meninas podem usar miniblusas e roupas coloridas, sem serem repreendidas: para além dos muros da escola, o controle de suas roupas não tem efeito, e elas fazem questão de mostrar isso, quando, sem pudor, a um passo do portão da escola e aos olhos, muitas vezes, da inspetora e das agentes, vestem por cima a blusa do uniforme da escola. Trata-se de uma estratégia para não deixar de lado suas preferências em relação ao vestuário, sem quebrar as regras da escola. Após o meio-dia, a troca novamente é feita: tiram a camisa do uniforme e deixam à mostra a blusa com que vieram.

3.2 CONSTRUINDO APROXIMAÇÕES

No primeiro dia de observação, notei que meu conhecimento em Libras faria diferença na aproximação com os/as estudantes, especialmente por ter aprendido na Feneis, instituição respeitada, com instrutores surdos:

Estava conversando com a educadora da ONG perto do portão da escola, quando foram aos poucos chegando os alunos e as alunas atrasados. Cumprimentavam a educadora em Libras e aproveitei para fazer o mesmo. A maioria tomava um susto, visivelmente surpreendidos com o fato de eu saber a Libras. Em seguida perguntavam sobre o meu sinal, a história do meu sinal e como aprendi Libras. Contei sobre meu estudo na Feneis e os sinais dos instrutores que tive; eles sabiam sobre a instituição e ficavam ainda mais surpresos (Nota de campo, 13/03/2008).

O meu conhecimento em Libras foi posto à prova pelas jovens durante as interações iniciais; durante as conversas, faziam questão de ter a certeza de que eu estava entendendo e acompanhando as afirmações:

Uma garota do 6º ano faz uma série de perguntas sobre o meu modo de vestir e respondo a todas elas, mas cada questionamento é seguido pela

pergunta se entendo o que sinaliza, como se quisesse se certificar de que estou acompanhando. Por fim ela elogia: “Nossa, você sabe mesmo Libras!” (Notas de campo, 02/06/2008).

Esses questionamentos foram suficientes para, em pouco tempo, ser solicitada para interpretar diálogos com alunos/as ouvintes da escola ao lado, com algumas funcionárias; para a leitura de cartas de familiares, cardápios semanais das refeições da escola, entre outras coisas.

Interessante notar que existia nesse grupo uma associação entre saber a língua de sinais e ser “professora de surdo” ou “gostar de surdos”. Pesquisar jovens surdas passava pelo viés de ter simpatia por elas. E, nessa lógica, saber língua de sinais significa ter preferência pessoal por esta população — esta seria a condição que mobilizaria a pessoa a estudar a língua: “Antes de a professora do 7º ano iniciar a aula, uma garota comenta que observou que sei Libras, quis saber como aprendi e se tenho vontade de ser professora de surdos” (Notas de campo, 20/03/2008). “Durante a aula no 5º ano, Thalita me pergunta se eu gosto de surdo; Sônia, que estava ao seu lado quis saber como aprendi e se o motivo foi o de ser professora de surdos” (Notas de campo, 03/04/2008).

No início, nas observações em sala de aula, mesmo com a apresentação do projeto e do meu papel de pesquisadora, alguns estudantes dirigiam-se a mim para pedir permissão para irem ao banheiro, mostravam os seus cadernos e até faziam sinais uns para os outros, quando eu me aproximava, para que a conversa fosse interrompida. Sempre que necessário, eu explicava novamente minha função.

Se, no caso das aproximações com alunas e alunos, foi preciso deixar claro meu papel de pesquisadora, com a equipe escolar o desafio foi ultrapassar o silêncio e o preconceito que cercam o tema por mim tratado.

A coordenadora questionou a viabilidade de uma pesquisa sobre sexualidade naquela escola, justificando: “Os alunos sabem que na escola não podem namorar, nem beijar” (Notas de campo, 27/02/2008). Ela desencorajou a pesquisa no período matutino, porque só havia “crianças e algumas meninas de até 15 anos” (Notas de campo, 27/02/2008) e recomendou a observação no período noturno, mesmo ela não trabalhando nesse horário, e, portanto, desconhecendo tal contexto de perto. Sua sugestão foi para observar apenas o entorno da escola: “Sei da existência de alguns namoros entre surdos e ouvintes de outra escola, eles ficam aí fora, na calçada, na padaria” (Notas de campo, 27/02/2008).

Algumas professoras também questionaram a viabilidade da pesquisa no período matutino e em seus argumentos podem-se identificar alguns pressupostos que merecem discussão.

Nesses argumentos está excluída a possibilidade de a sexualidade estar presente na escola e fazer parte da vida dos sujeitos. Pensar em uma idade apropriada para a vivência da sexualidade e, conseqüentemente, em doses de informações compatíveis com essa suposição é desconsiderar o fato de que essas atribuições são, na verdade, construídas, pré-determinadas. Trata-se de uma perspectiva normativa. Embora no período matutino houvesse jovens de até 20 anos, parecia que o grupo em geral era visto por algumas profissionais de maneira infantilizada, não correspondendo à idade cronológica real, talvez por estarem os/as alunos/as em defasagem escolar.

Além disso, a sexualidade também estaria restrita aos/às mais velhos/as, aos/às adultos/as, alunos e alunas do período noturno, como se não estivesse presente em plena luz do dia, entre as meninas e os meninos, entre os jovens e as jovens do período matutino.

Houve insistência em afirmar que seriam mais pertinentes as observações no período noturno, com alunos/as da EJA e, mesmo após cerca de um mês do início do trabalho de campo, a questão permaneceu: “Uma professora me encontrou no corredor e perguntou por que não viria à noite, já que segundo ela, 'à noite é que tem sexualidade' ” (Notas de campo, 25/04/2008). Outra sugestão foi a de se fazer a observação apenas nas aulas dos educadores da ONG, mas, como a atuação desses profissionais dependia da ausência ou do atraso das professoras, essas observações da pesquisa não poderiam contar apenas com tal possibilidade, além do que, nesse caso, o trabalho de pesquisa estaria associado ao que vem de fora dos muros da escola, como a atuação da ONG.

Porém, ao mesmo tempo em que a escola nega a existência da sexualidade entre as jovens do período matutino, admite sua presença. Entre as suas vinte e duas regras de convivência, dispostas no quadro no refeitório e construídas no início do ano por estudantes e professoras de acordo com relato dos envolvidos, está a seguinte advertência: “a) Proibido beijar e fazer sexo na escola” (Notas de campo, 13/03/2008).

Vale ressaltar que as professoras também evidenciaram preocupação com o desfecho da pesquisa: uma delas, de acordo com relato da coordenadora pedagógica, temia por “conclusões preconceituosas sobre sexualidade entre deficientes”, que reforçariam o preconceito já existente na sociedade (Notas de campo, 18/04/2008). Outra professora

mencionou em conversa informal: “Uma professora do 4º ano acredita que a pesquisa poderá trazer resposta para algo que tem observado na sua turma. Segundo ela, 'meninas de 12 anos, que mal deixaram de brincar de bonecas, querem ser mães' ” (Notas de campo, 24/04/2008).

Nesse sentido, é possível dizer que, mesmo antes de me aproximar das alunas foi necessário ultrapassar muitas barreiras na relação com a equipe escolar, fato que pouco a pouco se mostrou viável, como será demonstrado no capítulo a seguir.

4 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE E RELAÇÕES AFETIVAS DE JOVENS SURDAS

Como exposto no capítulo anterior, este estudo exploratório, de natureza qualitativa, teve por objetivo compreender a sexualidade construídas por jovens surdas, bem como o papel desempenhado pela escola nesse processo, a partir das categorias: juventude, estigma, preconceito, estereótipo, gênero e sexualidade. Ao tomar contato com os relatos dessas jovens surdas, foi possível perceber que as considerações do senso comum feitas acerca de pessoas surdas retratam, em grande parte, o preconceito que sofrem, mesmo dentro de casa. Nessa perspectiva, surdos/as são considerados/as pessoas pela metade, que não podem participar de todas as atividades familiares e que devem, necessariamente, ser “isolados/as”.

A sexualidade é um tema ainda considerado tabu. O que dizer, então, da sexualidade entre pessoas surdas, consideradas no senso comum como “deficientes”? As apreensões equivocadas têm estreita ligação com o modo como a sociedade idealiza essas pessoas, ressaltando suas supostas incapacidades e fragilidades (PINEL, 1993).

Na concepção de Peter Berger e Thomas Luckmann (1995, p. 37), para compreender a realidade, faz-se necessário considerar o que diz o senso comum a seu respeito. Isso porque o senso comum “contém inumeráveis interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas”. Além disso, é importante nos debruçarmos sobre o que diz o senso comum porque é no momento em que ele “se cristaliza como modo de pensar e de sentir de uma sociedade” (CHAUÍ, 1996, p. 117) que o preconceito se estabelece. Entende-se “senso comum” como sendo

Um conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos naturais porque, transmitidos de geração a geração, sem questionamentos, nos dizem como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avaliá-los e julgá-los. O senso comum é a realidade como transparência: nele tudo está explicado e em seu devido lugar (CHAUÍ, 1996, p. 116).

No senso comum, ainda de acordo com a autora (CHAUÍ, 1996), sentimentos e opiniões são formados em relação a indivíduos e grupos. Coisas, pessoas e fatos são alvos de julgamento e avaliação e a depender do momento, são diferenciados, unidos ou separados, podendo também estar em uma relação de causa e efeito.

O preconceito é definido por Chauí (1996, p. 118) como “ideia anterior à formação de um conceito, [...] ideia preconcebida, anterior, portanto, ao trabalho de concepção ou conceitualização realizado pelo pensamento”. Tem como características o conservadorismo, a aversão ao novo e, por isso, o transforma em algo familiar, mesmo que para isso recorra-se ao estabelecimento de estereótipos — “modos gerais de coisas, fatos e pessoas por meio dos quais julga tudo quanto ainda não havia visto”, ao mesmo tempo em que é contraditório, “ama o velho e deseja o novo”, e ainda “julga-se senhor de uma realidade transparente que, na verdade, é opaca e oculta medos e angústias, dúvidas e incertezas” (CHAUÍ, 1996, p. 118).

Este estudo parte da definição de estereótipo sugerida por Lígia Assumpção Amaral (1998, p. 18), segundo a qual se trata da

[...] concretização/personificação do preconceito. Cria-se um “tipo” fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Esse estereótipo será o alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente.

Um aspecto desenvolvido na análise foi a constatação da existência do estigma e suas repercussões nas vidas dessas jovens. Como lidam com o estigma? Como ele aparece na família, nas relações de namoro e nas relações escolares? Seguindo a definição de Erving Goffman (1988, p. 13), que o conceitua como “um atributo profundamente depreciativo”, para além dos sinais corporais e que desacredita a pessoa, foi possível ver a surdez como uma diferença considerada, em muitos momentos, ainda que não em todos, como indesejável e negativa. Nas relações sociais estabelecidas, esse único atributo encobria outros tantos que essas jovens também demonstravam ter, e esse era quase sempre um motivo para seu afastamento.

Flávia Inês Schilling e Sandra Galdino Miyashiro (2008, p. 249-250) esclarecem que o estigma está atrelado a um determinado contexto e linguagem “que permeiam a relação dos indivíduos nos diferentes grupos”. Nesse ponto, ser surda não traz necessariamente a condição estigmatizante universal, mas depende de determinadas circunstâncias, contexto sociocultural e relações estabelecidas:

Se em determinada localidade o ato de assumir uma identidade estigmatizante não provoca nenhum tratamento pejorativo ou medo de contágio, em outras instâncias da vida social, assumi-la equivale a

compactuar com o mal e se constituir como um sujeito contaminado e que, portanto, deve ser evitado (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 249).

Essas nuances também aparecem nos relatos coletados, sendo possível analisá-los a partir do aporte teórico apresentado, mostrando também um breve perfil dessas jovens, com base nas informações colhidas durante as entrevistas individuais. Suas idades, naturalidades, histórias de vida escolar, constituições familiares, bem como idades, escolaridades e profissões das mães e dos pais, suas formas de se relacionarem com a família, com a escola, suas vivências em relação à sexualidade tecem, aos poucos, as tensões, mas também as proximidades entre surdos e ouvintes, bem como os conflitos e afinidades entre as próprias jovens surdas.

4.1 SOBRE AS JOVENS ENTREVISTADAS: ENTRE HISTÓRIAS, SILENCIAMENTOS E INCOMPREENSÕES

Foram entrevistadas dez jovens, com idades entre 12 e 17 anos, dentre as quais todas, com exceção de Evelyn, são as únicas pessoas surdas da família.

Carina, 15 anos, branca, cursava o 4º ano do ensino fundamental, fase II, nasceu na capital de São Paulo e assim como seus familiares, não tinha religião. Morava em casa alugada com a mãe, 54 anos, natural de Fortaleza, empregada doméstica, e o pai, 45 anos, natural do Amazonas, garçom. A sua irmã de 22 anos estava casada e morava em outra casa. A mãe nunca estudou, não sabia ler nem escrever. Desconhecia a escolaridade do pai, afirmava que ele sabia ler e escrever um pouco. Começou a estudar nesta escola em 2005, quando cursou o 2º ano. Em 2006 cursou o 3º ano e em 2007 o 4º ano, fase I. Antes de chegar a esta escola estudou em duas escolas regulares, uma em São Paulo e outra em Fortaleza, onde morou dos 7 aos 13 anos aproximadamente, entre a educação infantil e o 1º ano, não se recordava exatamente. Sobre a defasagem entre idade e ano escolar, Carina explicava:

Eu faltava muito à escola porque minha mãe passeava muito e me levava com ela; não aprendia, não sabia ler nem escrever nada. Minha mãe continua me chamando para faltar à escola e sair com ela, mas eu recuso e digo que prefiro estudar. Ela me chama porque assim não precisa pagar a passagem de ônibus (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Mary, 16 anos, parda, cursava o 4º ano do ensino fundamental, fase II, natural da cidade de São Paulo. Não tinha religião, assim como sua família. Morava em casa própria com a mãe, 45 anos, passadeira de roupas em uma empresa, o pai, 46 anos, auxiliar de limpeza de uma unidade de saúde e o irmão de 14 anos. A irmã casada tinha 22 anos e morava em outra casa com o marido. Desconhecia as naturalidades do pai e da mãe, bem como suas escolaridades: "Não sei se meus pais estudaram, eles nunca contaram isso para mim" (Mary, entrevista individual, 11/11/2008). Vivia com os salários do pai e da mãe. Estudava na presente escola desde 2007. Antes cursou o ensino regular em uma escola estadual em classe predominantemente de ouvintes e poucos surdos.

Eni, 16 anos, negra, cursava o 5º ano do ensino fundamental, fase II. Desconhecia tanto a sua naturalidade quanto a de seu pai e de sua mãe. Eles eram separados. O pai formou outra família, era pedreiro, tinha 42 anos, nunca estudou. A mãe, empregada doméstica, 30 anos, estudou até o 3º ano. Declarou não ter religião. Morava em São Paulo, em casa própria com a mãe, dois irmãos de 21 e 18 anos e uma irmã de 15 anos. A irmã de 17 anos, casada, morava em outra casa com o marido de 22 anos. Eni vivia com o salário da mãe e do irmão mais velho (desconhecia sua profissão), e com a ajuda financeira do pai. Estava na mesma escola desde os 6 anos de idade, quando iniciou o 1º ano. Antes estudou em escola regular.

Evelyn, 17 anos, parda, cursava o 7º ano do ensino fundamental. Morava com a mãe, o irmão de 15 anos, o padrasto e a avó materna em casa alugada em um município da Grande São Paulo. O pai e a mãe se separaram quando tinha mais ou menos 4 anos de idade. Iniciou os estudos nesta escola em 2008, até então estudou em outra escola especial para surdos.

Janaína, 13 anos, branca, cursava o 4º ano do ensino fundamental, fase I, desconhecia o local do seu nascimento. Morava com sua mãe, 32 anos, auxiliar de limpeza, seu pai, 44 anos, pedreiro e sua irmã de 12 anos na capital em casa própria. Afirmou não ter religião. Estudava na mesma escola desde a educação infantil, em 2001. Ao contar sua história de vida escolar não sabia dizer com certeza os anos que repetiu, atribuiu a responsabilidade das repetências aos colegas: "os meninos fazem muita bagunça, muita confusão, atrapalham a aula, não têm educação" (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Thina, 12 anos, parda, cursava o 4º ano do ensino fundamental, **fase I**. Morava com a avó materna, encontrava sua mãe, com frequência, mas raramente vê o pai. Os pais

estão separados desde que ela era bebê. Sempre estudou nesta escola, desde a educação infantil até hoje.

Vilma tem 14 anos, branca, cursava o 4º ano do ensino fundamental, fase I, desconhece sua naturalidade. Morava com a mãe, o padrasto e a irmã de 15 anos. Seu pai faleceu quando ainda era pequena. Desconhecia as idades e as nacionalidades da mãe, empregada doméstica, e do padrasto, pedreiro. Antes de estudar na escola em questão, frequentou uma escola regular com estudantes ouvintes, mas não lembrava os detalhes de sua vida escolar. Também não estava certa sobre quando iniciou na atual escola.

Victória, 13 anos, parda, cursava o 4º ano do ensino fundamental, desconhecia sua nacionalidade. Estudava nesta escola desde os 4 anos de idade, quando iniciou a pré-escola. A mãe tinha 37 anos, costureira, o pai tinha 49 anos, operador de máquina. Era a única filha do casal. Desconhecia as escolaridades e as nacionalidades do pai e da mãe. Morava com os pais na capital em casa própria. Namorava há dois anos com jovem surdo de 19 anos que cursava o 7º ano na mesma escola no período noturno.

Simone, 12 anos, branca, cursava o 4º ano do ensino fundamental, fase I. Nasceu em uma cidade do interior de São Paulo, que desconhecia o nome. A mãe, 30 anos, era operária em uma fábrica de materiais elétricos, o pai, 33 anos, era operário e estava desempregado. Pai e mãe estudaram até o 8º ano. Tinha um irmão de 12 anos. Os pais se separaram quando ainda era pequena, desconhecia a idade. Morava na capital, em casa própria. Estudou antes em outra escola especial para surdos e desde 2000, quando cursou 1º ano, frequentava a atual escola. Repetiu o 1º, o 2º e o 3º anos porque "não sabia as palavras, a classe fazia muita bagunça e eu conversava muito" (Simone, entrevista individual, 04/11/2008). Viviam com o salário da mãe e a pensão alimentícia do pai. Desconhecia a nacionalidade dos pais.

Thalita, 15 anos, branca, natural de São Paulo, cursava o 5º ano do ensino fundamental. Fez a educação infantil em uma escola pública regular. Estava nesta escola desde 1999: pré-escola, duas vezes o 1º ano, duas vezes o 2º ano, duas vezes o 3º ano, 4º ano fase I, o 4º ano fase II e agora estava no 5º ano. A multirrepetência foi explicada por ela da seguinte forma: "Repeti alguns anos porque o estudo é muito difícil, a língua portuguesa é difícil, precisei estudar muito até que hoje eu estou bem preparada" (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008). A mãe tinha 32 anos e era estudante universitária, desconhecia o curso que fazia. O pai tinha 45 anos, fazia manutenção em computadores. Desconhecia a

profissão do padrasto. Os pais estavam separados, e cada um constituiu outra família. O pai teve outros relacionamentos que geraram duas filhas, as quais ainda são bebês. Morava em casa própria com a mãe, o padrasto de 35 anos, sua irmã de 12 anos (filha de seu pai e sua mãe), e demais irmãos, frutos do segundo relacionamento de sua mãe: seu irmão de 8 anos, sua irmã de 5 anos. Morava também com uma tia materna de 29 anos, o tio (esposo da tia) de 31 anos, um primo de 2 anos e sua avó materna de 53 anos.

Todas as jovens são fluentes em Libras. Algumas delas desconheciam aspectos ligados às suas vidas — como naturalidade, história da surdez e vida escolar —, e à vida familiar — como escolaridade do pai e da mãe, profissão do pai, naturalidade, entre outros. Esses dados sugerem a exclusão da pessoa surda da vida familiar, favorecida pela falta de fluência dos pais, das mães, dos irmãos e irmãs em Libras, descrita por Moura (2000).

Em comum também possuem os longos anos de acompanhamento fonoaudiológico, em clínicas particulares ou não, com treino para oralização e leitura orofacial, e o abandono deste trabalho e do uso do aparelho auditivo por motivos diversos como dor no ouvido, na orelha e incômodo sonoro: "o aparelho fazia doer minha orelha, incomodava muito, parecia que tinha algo entrando no meu ouvido" (Eni, entrevista individual, 23/10/2008). Muitas mães insistiam no atendimento clínico e no uso do aparelho, pensando na segurança no trânsito e autonomia:

Por muito tempo fiz fonoterapia, até mais ou menos uns 7 anos. Não queria, mas minha mãe dizia que eu teria que ter paciência, continuar na fonoterapia e usar o aparelho auditivo para escutar as buzinas dos carros e não correr o risco de ser atropelada. Eu odiava, doía meu ouvido, incomodava, dava dor de cabeça (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Abandonei o aparelho auditivo porque ao andar na rua o barulho dos carros e das buzinas me deixava com a cabeça 'cheia'. Minha mãe batia palmas para chamar minha atenção, eu me assustava muito e brigava com ela. Até hoje minha mãe quer que eu volte para a fonoterapia e use o aparelho, eu não quero, o aparelho está guardado. Treinei leitura labial, som e fala (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Minha mãe manda usar o aparelho auditivo, mas eu não uso. Ela insiste porque diz que se eu usar todo dia, um dia poderei ouvir, dirigir carro e moto (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

O diagnóstico da surdez, na maioria das vezes tardio, causa impacto muitas vezes negativo na família (BITTENCOURT; MONTAGNOLI, 2007). A origem da surdez é velada ou associada pelas jovens a doenças desconhecidas; ingestão de bebida alcoólica e uso de

tabaco pela gestante, gravidez não planejada; acidente e problemas não especificados relatados por suas mães. As mães assumem a culpa pela origem da surdez. São as únicas pessoas mencionada pelas jovens que conversam sobre esse assunto:

Nasci com problema, peguei rubéola, fiquei muito doente, ainda pequena e aí fiquei surda. Minha mãe ficou muito preocupada comigo. Acho que eu tinha uns 4 ou 5 anos mais ou menos. Minha mãe percebeu porque eu não obedecia às suas recomendações, brincava com um carrinho indo em direção à rua, mesmo ela dizendo para eu não ir até lá (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Não sei por que sou surda, já perguntei para minha mãe, ela me disse que nasci surda; minha mãe não me contou mais nada, paciência. Não sei, imagino que ela foi a uma festa, tomou, bebeu, ficou doente e aconteceu de eu nascer surda (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Quando eu era bebê minha mãe pensou que eu fosse ouvinte. Quando eu tinha 1 ano, ela percebeu que eu não escutava, me levou ao médico e ficou preocupada que eu fosse deficiente mental. O médico disse que eu tinha um problema, era surda (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Minha mãe conta que nasci ouvinte, cheguei até a estudar em escola de ouvinte, mas logo percebeu que eu era surda, não sei o que aconteceu, fui perdendo a audição aos poucos até que era tarde demais, fiquei surda (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Minha mãe descobriu minha surdez quando eu tinha 2 anos, até então ela achava que eu era ouvinte, ela me chamava e eu não a atendia. Ela chorou muito, sofreu muito quando soube que eu era surda: ‘Minha filha surda? Como isso foi acontecer?’ Ela ficou triste porque não conhecia surdo, não sabia a língua de sinais, não tinha condições de me ensinar. Para se comunicar comigo ela puxava pelo meu braço, puxava para um lado e para outro, apontava para as coisas, para onde eu deveria caminhar. Eu entrei na escola, aprendi língua de sinais e ela também. Agora ela sabe bem língua de sinais e acha surdo normal, está feliz e agradece a Deus por ter ajudado (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Quando minha mãe estava grávida de mim, ela escorregou e bateu em uma mesa de vidro, foi para o hospital e por azar nasci surda. Eu só gritava, chorava alto e foi aí que descobriram que eu era surda (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Nasci surda porque minha mãe engravidou sem querer. Quando nasci, logo descobriram que eu era surda, nasci com problema. Foi algum problema na gestação, minha mãe fumou e bebeu nesse período porque não sabia que estava grávida, e com a evolução da gravidez fui ficando surda, acho que foi por causa disso; foi isso que minha mãe me contou (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Quando eu ainda era bebê, minha mãe descobriu que eu era surda, ela me explicou que eu fiquei surda porque ela ficou doente e passou a doença para

mim ainda na barriga e foi assim eu fiquei surda, nasci de 6 meses, muito pequena, coitada de mim. Depois de 2 meses pude ir para casa, recebi alta do hospital, ganhei peso e tamanho. Graças a Deus eu não morri e minha família agradeceu muito a Ele por isso. Não sei que doença foi essa que me deixou surda (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Apenas Victória e Simone relataram a descoberta da surdez como sendo um acontecimento positivo para suas mães e/ou seus pais. Sobre a surdez, Victória refere ter nascido surda e diz que o fato trouxe felicidade à mãe “porque percebeu que teria muito a me ensinar. Meu pai ficou indiferente” (Victória, entrevista individual, 07/11/2008); “Meu irmão é normal, ouvinte. Minha mãe ficou feliz de ter um filho ouvinte e uma filha surda. Meu pai também, sempre me ajudou, sempre gostou de mim, ficou feliz pelo meu nascimento” (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Em relação à fluência em Libras entre os familiares, apenas a família de Evelyn é considerada fluente, com exceção de sua avó materna, que mora com ela, da tia e do pai biológico que pouco vê:

Meu irmão, minha mãe e meu pai (padrasto) sabem bem a língua de sinais. Minha avó não sabe, não consegue nem mexer as mãos, os dedos são duros. Eu ensino, mas ela não aprende. Ela fala comigo e não é tudo que eu entendo, então peço para minha mãe interpretar. Minha tia não sabia língua de sinais, eu ensinei e ela aprendeu o *a, b, c* (alfabeto digital) e agora se comunica muito bem em língua de sinais. Meu pai biológico não sabe nada de língua de sinais, nunca se interessou em aprender (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Nas demais famílias não há fluência, a aprendizagem, quando existe, muitas vezes não passa do alfabeto digital. Vale lembrar que a Libras não se reduz à representação das letras do alfabeto por meio da configuração de mão, como a maioria dos leigos costuma pensar, usada apenas em alguns nomes próprios e determinadas palavras da língua oral (QUADROS; KARNOPP, 2007). Afirmam as meninas:

Minha mãe sabe apenas o alfabeto manual, meu pai nem o alfabeto sabe, não sabe nada de língua de sinais. Meu pai tem as mãos duras, trêmulas, é o jeito dele [...] a comunicação entre a gente é difícil. Minha irmã sabe um pouco a língua de sinais, como minha mãe (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Meu pai e minha mãe não conseguem aprender a língua de sinais. Meu irmão sabe bem pouco, mas só o alfabeto manual (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Uma dificuldade apontada em relação ao uso da língua de sinais é o constrangimento que a sua prática traz para algumas pessoas ouvintes, uma língua que, diferentemente da língua oral, como bem explicam Quadros e Karnopp (2007), exige movimento das mãos, braços, expressões corporais e faciais, padrões distintos da economia de movimentos recomendada pelos princípios das chamadas boas maneiras (PADDEN, 1980): “Minha mãe fica com vergonha de sinalizar, ansiosa, peço para ter calma, que irá se acostumar” (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

As jovens ficam em uma posição de meras observadoras da vida familiar. Certamente, a falta de fluência da língua entre os familiares causa um distanciamento entre as jovens e as suas famílias, como se estivessem à parte dos acontecimentos cotidianos, alheias às conversas informais que acontecem no dia a dia de qualquer residência. As interações não são frequentes, as conversas são restritas. A mesma situação foi encontrada em estudo de caso realizado por Moura (2000). É como se a pessoa surda não fosse reconhecida como integrante de sua família; prevalece a dificuldade de ser entendida. Os familiares partem do pressuposto de que sendo a língua oral inacessível ao surdo, são desprovidos de linguagem e, portanto, do direito à convivência familiar, como se observa nos depoimentos a seguir:

Minha mãe vive conversando com minha tia por telefone e pessoalmente, e eu fico de fora, sou ignorada. Elas conversam, combinam de sair juntas, passear, eu quero saber o que conversam, aonde vão, quero ir também, mas elas me ignoram e eu fico assistindo à TV em casa. Elas só falam, não querem saber de língua de sinais, eu pergunto em língua de sinais o que está acontecendo e elas nem olham para mim e continuam a conversa entre elas (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Não tenho um bom relacionamento com minha mãe, não sei, ela não conversa comigo, conversa com outras pessoas, mas não comigo, conversa bastante com a minha tia e me deixa de lado, elas nunca conversam comigo, não falam nada comigo. Meu pai conversa pouco comigo, só fica assistindo à TV, eu pergunto as coisas para ele e fico sem resposta. [...] Conversamos pouco, minha mãe me chama só quando é para pagar o aluguel para minha tia. A comunicação com minha irmã também é difícil, ela fica ocupada cuidando da filha dela (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Quando meus pais conversam entre eles, eu fico de fora, não entendo o que falam e peço sempre para entrar na conversa, aí converso com minha mãe para entender o que falam (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Não converso com minha mãe, ela sempre fica em silêncio. Não sei por que, com as suas amigas conversa bastante, mas comigo não. Ela tem muitas amigas que vêm em casa e ficam de conversa o tempo todo, mas eu fico isolada, ninguém conversa comigo (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Meu relacionamento em casa não é nada bom, fico quieta, eles não conversam comigo, só falam entre eles, não sabem a língua de sinais. Minha mãe só sabe falar no meu ouvido. Não há comunicação. Por exemplo, quando peço alguma coisa. Se peço para sair, faço sinal de sair, de passear. Minha mãe responde: proibido, tem que ficar em casa. Eu fico chateada. [...] Por causa dessa falta de comunicação, quando eu peço para minha mãe deixar eu sair com as amigas, ela pensa que estou mentindo e não deixa. Eu então viro as costas e vou escrever alguma coisa, estudar (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Por não terem acesso a essas conversas estabelecidas no convívio familiar, permanece entre elas a ideia de que são alvos de comentários, de que estão falando delas: “Eu fico sozinha, isolada, ‘quadrada’. Fazem fofoca de mim, eu percebo que ficam cochichando sobre mim. Peço para pararem, que eu não gosto, mas não adianta” (Mary, entrevista individual, 11/11/2008). Esse dado não pode ser interpretado como sentimento persecutório descabido, haja vista a situação de invisibilidade vivida por essas pessoas (MOURA, 2000).

A comunicação, enfim, acontece precariamente de forma superficial e restrita com a combinação de inúmeros recursos como sinais isolados, falas, mímicas e gestos: “Minha mãe só fala, nem gesto usa, ela gosta de gritar quando quer me chamar” (Mary, entrevista individual, 11/11/2008). A pessoa surda é inominada, quando solicitada por familiares é chamada por gritos e toques e não pelo seu sinal, seu nome em Libras (MOURA, 2000).

O uso da fala não é eficiente na comunicação, sabe-se que a leitura orofacial é uma técnica que poucos dominam, e que requer treino e habilidade (MOURA, 2000). Portanto, este não pode ser considerado um recurso eficiente para a maioria das jovens surdas. Sendo assim, a interlocução ocorre em função de necessidades concretas e de ações simples (MOURA, 2000) como fazer e pegar algo:

Meu pai só fala, não sabe nada de língua de sinais. Minha mãe é a mesma coisa. Tento ensinar para os dois, mas eles não conseguem aprender. Então eu faço sinais devagar e aponto, faço gestos para ver se entendem o que quero dizer. Meu irmão e irmãs sabem, por exemplo, os dias da semana, fazem o sinal e falam ao mesmo tempo. Por exemplo: “vamos juntos passear?”, “que roupa bonita”, “vamos comer bolo?”, [...] perguntam se fui à escola, se fui nos outros dias, dizem que o meu telefone celular é bonito... essas coisas (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

A minha mãe mais fala do que faz sinal, é preciso sinalizar com calma, muita calma, para ela entender. Eu entendo o que ela fala, já estou acostumada com ela. Eu ensino a língua de sinais para ela. Por exemplo, ela fala o que eu tenho que pegar ou fazer para ajudá-la em casa e eu entendo e faço (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Na tentativa de melhorar a comunicação com a família, as jovens são quase exclusivamente as únicas responsáveis pelo ensino da Libras entre seus familiares e, na maioria das vezes, não alcançam os seus objetivos. A legislação que prevê o uso e a difusão da Libras pelos órgãos públicos competentes não está sendo cumprida:

Minha família não sabe língua de sinais. Minha mãe sabe muito pouco, o pouco que sabe aprendeu em um curso na escola anos atrás. Meu pai não sabe nada, só fala. Eles faziam o “a” errado. Eu ensinei o alfabeto manual, minha mãe aprendeu um pouco, mas meu pai não aprendeu nada, ele só fala (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

A dificuldade na compreensão da Libras pelos familiares faz do diálogo algo tenso e cansativo, já que a jovem precisa repetir de maneira pausada os sinais, tirando assim toda a espontaneidade que requer uma interação. A falta de conhecimento, a resistência ou a dificuldade dos familiares em aprender a língua é muitas vezes interpretada pelas jovens como preguiça, folga, teimosia, desinteresse e até mesmo uma demonstração de "não gostar de surdo":

Minha mãe entende a língua de sinais, mas tem que sinalizar bem devagar, se eu sinalizar como estou fazendo agora, ela não entende. Sempre depois que eu sinalizo, pergunto se entendeu e ela diz que não entendeu, repito uma, duas, três, quatro, cinco vezes a mesma coisa até ela entender. É cansativo. Tem que ter muita paciência. [...] Às vezes sinalizo uma única vez, rápido e acabo a conversa por ali. [...] Meu irmão sabe bem língua de sinais, quase como eu, ensino pelo dicionário de Libras, corrijo a configuração de mão que ele faz. Meu pai sabe muito pouco, muito pouco mesmo. [...] Eu tento ensiná-lo, mas ele não quer saber, só quer ficar “na folga”, fumando cigarro, não tem vontade de aprender (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Meus irmãos sabem muito pouco, a comunicação é ruim, muito difícil. Sabem apenas alguns sinais isolados. Eles sinalizam diferente, o sinal de “pai”, de “mãe” e de “mulher”. Eu mostro o sinal correto, mas eles continuam com os mesmos erros. [...] Todos da minha família são muito teimosos, a comunicação fica complicada, não sabem nada de língua de sinais, nada mesmo! Minha mãe é a melhor, até que sabe língua de sinais, mas é a única que sabe, os outros são muito teimosos, não sabem nada, não gostam de surdos, é um “saco”. Não sabem e não querem aprender, são bastante resistentes. Em qualquer tentativa de comunicação eles já ficam bravos, começam a querer mandar em mim. Tenho que ter paciência com eles... (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Meu pai, minha mãe e minha irmã não sabem língua de sinais. Minha mãe aponta, faz gestos inventados por ela mesma, acho um absurdo. Meu pai também não sabe nada. Anos atrás ele pediu para que eu o ensinasse, perguntei se ele queria mesmo aprender, disse que sim, mas ele não conseguiu aprender, até hoje ele não consegue aprender. Minha irmã

também não sabe nada, é um “saco” (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Minha avó só fala e eu digo que não estou entendendo e começo a ensinar a língua de sinais, mas ela não entende. Por exemplo, se precisa comprar alguma coisa no mercado, arroz, feijão, essas coisas, não entendo o que ela diz, e ela não sabe o sinal. Não dá, não consigo, a comunicação fica prejudicada, confusa. Na minha família só duas tias sabem a língua de sinais e atuam como intérpretes lá em casa (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

A sensação de isolamento na família é tanta, que Evelyn deseja ter uma irmã fluente em Libras e consequentemente que atue como sua intérprete para situações cotidianas:

Eu queria ter uma irmã ouvinte que falasse e soubesse a língua de sinais para ser minha intérprete e me ajudar no contato com os ouvintes. Os ouvintes não sabem a língua de sinais, não entendem o que eu sinalizo (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

As inúmeras dificuldades cotidianas na comunicação, na família e fora dela, fazem com que algumas jovens cheguem ao extremo de expressar o desejo de serem ouvintes, colocando à prova sua ligação com a língua de sinais (PADDEN, 1980), atribuindo à sua língua a dificuldade de não ser aprendida pelas pessoas. Moura (2000) também identificou em seu estudo o desejo do surdo em falar, como uma estratégia de sobrevivência em uma sociedade despreparada para atender as suas necessidades. A autora também constatou o desejo do surdo em interagir com os ouvintes, não ficando restrito à convivência com outros surdos:

Algumas pessoas acham a língua de sinais estranha quando olham pela primeira vez; a fala não, é só falar e pronto, você já é compreendido (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

No começo eu achava que ser surda era estranho para a família e para o surdo, mas aí descobri que há surdos no mundo inteiro. Gosto mais ou menos de ser surda, na verdade preferia ser ouvinte, é mais legal falar, a língua de sinais é um pouco confusa, as pessoas não entendem, é preciso sinalizar bem devagar até ser entendido, o ouvinte não, fala e já é imediatamente compreendido, falar é muito melhor (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Se pudesse, um dia, gostaria de ser ouvinte, poder conversar e falar com as pessoas, tenho vontade. A língua de sinais é muito difícil, as pessoas não aprendem, falar é mais fácil, já é compreendido. Tenho vontade de ser ouvinte, falar, mas paciência, nasci surda. É bom conversar em língua de sinais com meu grupo de amigas, mas tenho vontade de ser ouvinte, por exemplo, quero comprar uma roupa, não consigo porque a vendedora não

entende o que eu quero, não sabe a língua de sinais (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

No que diz respeito ao dia a dia das jovens, Victória é a única que não tem a responsabilidade de executar as tarefas domésticas, sua mãe se encarrega disso sozinha. A maioria delas passa boa parte do tempo em que não estão na escola, realizando tais afazeres. Paulo Rogério da Conceição Neves (2008), em pesquisa sobre jovens estudantes de uma escola estadual da cidade de São Paulo, verificou que o maior tempo de permanência das garotas em casa pode ser entendido como uma maneira de deixá-las longe da rua e do contato com os garotos.

As atividades domésticas são quase exclusivamente executadas por elas. Às vezes contam com a ajuda da irmã e da mãe em proporções diferentes. São responsáveis pela organização e limpeza da casa, pelo cuidado com os irmãos. Como se vê, as mulheres são facilmente relacionadas à proteção, à maternidade e aos cuidados com a alimentação (CARVALHO; VIANNA, 1994). Esse dado pode ser entendido como parte do processo de socialização para a maternidade, especialmente nas camadas populares, em que as habilidades exigidas de uma mãe no âmbito doméstico — como a organização da casa e o cuidado com os filhos — são desde muito cedo vivenciadas (HEILBORN, 1997, 2005).

De segunda a sábado, faço sozinha todas as atividades domésticas: lavo e passo todas as roupas, lavo a louça, limpo e varro a casa, faço comida, sei fazer feijão, arroz, carne, salada de tomate e de cenoura, várias coisas. Minha mãe trabalha muito, não tem tempo de cuidar da casa, sai de manhã e volta só à noite, meu pai também. Minha irmã, que poderia me ajudar, não ajuda, é folgada, fica só assistindo à TV (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Varro a casa, limpo os vidros das janelas, lavo a louça, a calçada de casa, limpo o jardim. Eu também limpo os azulejos do banheiro, deixo tudo brilhando, mais limpo do que quando minha mãe faz [...]. Passo também pano na casa, arrumo as camas, dou banho no meu cachorro, dou comida. Faço tudo isso de segunda a sexta-feira, sábado e domingo é a minha mãe quem faz tudo. Meu irmão fica sempre na folga, é muito folgado, não faz nenhum serviço doméstico, só fica assistindo à TV, jogando videogame, ou no computador. Ajudo muito a minha mãe porque ela trabalha o dia todo, volta para casa à noite e aí tem que descansar um pouco (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

As jovens se encarregam dessas funções atendendo ao princípio de reciprocidade, como se estivessem retribuindo às mães a sua existência e seu sustento (HEILBORN, 1997):

Eu cuido da casa, substituo a minha mãe enquanto ela descansa. [...] Limpo a casa todos os dias, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo, fico exausta. Tenho que fazer porque minha mãe chega em casa muito

cansada, ela faz faculdade. Eu limpo a tela da televisão, lavo, seco e guardo as louças usadas no almoço e no jantar. Eu também cuido dos meus irmãos menores. Sou a única que cuida da casa, minha mãe não pode, está sempre cansada. Quando eu era pequena minha mãe cuidou de mim, agora eu substituo a minha mãe nessa tarefa de cuidar de casa. Comecei a cuidar da casa em 2006, continuarei cuidando até completar os 18 anos, quando começarei a trabalhar (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Ajudo minha mãe a passar roupa e a fazer comida, além disso, sou responsável por acompanhar meu irmão à escola, a pegar ônibus junto com ele; se ele estiver com fome durante o trajeto, tenho que comprar alguma coisa para ele comer (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Arrumo a casa, limpo, minha mãe manda eu fazer tudo isso e verifica se fiz certinho. Sei fazer tudo: comida, lavar roupa, essas coisas de casa. Quando chego em casa depois da escola, está tudo sujo e eu preciso limpar tudo sozinha (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

A execução de tais atividades é cobrada especialmente pela mães (HEILBORN, 1997) com se constata nos depoimentos a seguir:

Minha mãe manda em mim, fico de cabeça quente, me manda varrer e limpar a casa, até lavar a roupa de todo mundo ela manda. Limpar a pia, lavar a louça, secar e guardar, varrer a casa de novo. Fico cansada, exausta. Quando eu chego em casa, depois da escola, minha mãe já não está mais lá, mas deixa um bilhete com todas as tarefas que tenho que fazer naquele dia, fico chateada, de saco cheio. Meu pai não pode fazer nada em casa, ele trabalha muito, chega só de madrugada. Faço toda a tarefa de casa sozinha, minha tia, que mora perto e poderia me ajudar, sai para passear, é folgada, e me deixa em casa sozinha fazendo tudo (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Chego em casa, arrumo minha roupa [...], minha mãe me chama para ajudá-la a fazer o jantar, arroz, feijão, salada e carne, depois lavo a louça (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

A única tarefa que Simone não faz é cozinhar, a pedido da mãe, com o intuito de se manter bonita para os futuros namorados. A recomendação para evitar acidente doméstico tem explicação respaldada nos padrões de gênero:

Quando minha mãe chega do trabalho ela só faz a comida, porque isso minha mãe não deixa de jeito nenhum [...]. Ela não quer que eu fique com queimaduras, marcas ou cicatrizes no braço que possam me deixar feia. Quer que eu fique sempre linda, ela não gosta que eu fique feia. Se ficar feia não vou namorar ninguém, o homem se aproxima, vê que é feia e não vai nunca querer namorar uma pessoa feia (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Os depoimentos de algumas jovens sugerem que existe uma diferença de tratamento das mães em relação às filhas surdas e às filhas e filhos ouvintes, além da

diferenciação entre filhas e filhos. Os irmãos, pais e às vezes as irmãs ouvintes são excluídos dessa obrigação. O maior descontentamento é expresso em relação às irmãs que não participam: “[Enquanto limpo a casa] minha irmã de 12 anos fica dormindo! Como ela dorme e eu fico sozinha arrumando a casa? Ela almoça e vai dormir! Eu sempre arrumo a casa sozinha” (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Em relação aos outros aspectos da vida cotidiana, assim como constatado também por Oliveira (2007), em pesquisa qualitativa com seis jovens entre 16 e 20 anos, de camadas populares do município de São Paulo, as regras não são as mesmas para todos os filhos e filhas. Mary e Thalita não gozam dos mesmos benefícios que seu irmão e irmã, mesmo sendo mais velhas do que eles:

Eu também cuido dos meus irmãos menores. Enquanto isso, minha irmã de 12 anos sai para passear com o namorado de 16 anos. Como isso é possível? [...] Minhas amigas surdas me chamam sempre para passear, ir ao shopping onde só tem surdo, bater papo, mas minha mãe proíbe, diz que tenho que cuidar dos meus irmãos, tenho que ter muita paciência... (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Tenho vontade de sair com o meu grupo de amigas, mas eu tenho de ficar em casa. Já meu irmão sai para passear, jogar bola. Meu pai deixa eu sair e namorar, meu irmão de 14 anos pode, então eu também posso. Mas minha mãe não concorda. Ele até fala para ela deixar eu sair, mas ela diz que não, que fica muito preocupada comigo. Paciência, tenho que aceitar (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Inconformada com a situação de desigualdade vivenciada em casa, Thalita pensa em uma alternativa para diminuir sua responsabilidade com os afazeres domésticos, que não é a redistribuição de tarefas entre os familiares, mas a contratação de uma empregada doméstica. Novamente a responsabilidade recai sobre uma mulher:

Estou querendo combinar com minha mãe, em 2009, de eu poder sair com as minhas amigas surdas, minha mãe estará trabalhando então vai conseguir pagar uma pessoa para cuidar da casa e dos meus irmãos enquanto eu descanso um pouco e saio com minhas amigas surdas para conversar. Posso ajudar em casa de vez em quando, mas não sempre, estou nessa rotina desde 2006! (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Com relação ao tempo livre das jovens, as poucas opções de lazer fazem com que passem muito tempo em casa, sozinhas, assistindo à TV ou dormindo:

Quando está tudo em ordem [depois de arrumar a casa sozinha] ligo a TV, deito na cama e assisto até pegar no sono. Minha mãe volta para casa mais ou menos às três horas da tarde, desligo a TV às nove horas da noite e vou dormir. Gosto de assistir a filmes (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Minha família sai para passear e eu fico em casa sozinha. Meus irmãos e irmãs saem, ficam conversando com as pessoas na rua e não me chamam (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Às vezes posso sair, vou à casa das minhas tias, vou ao cinema, shoppings, ando na rua onde há lojas, gosto de olhar vitrines, vou à casa de algumas amigas surdas, ao parque de diversões. Vou ao terminal de ônibus, lá combinamos de ir aos lugares (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Eu acho que surdo sofre, eu mesma, minha mãe e minha irmã trabalham, fico em casa sozinha, “quadrada”. Às vezes dá vontade de comer alguma coisa diferente, mas não sei cozinhar, então eu pego alguma coisa pronta da geladeira para comer (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

À tarde fico sozinha, faço lição sozinha, quando tenho alguma dúvida consulto os livros. Faço as refeições sozinha, quando tenho fome preparo algo para lanchar. Minha tia, que mora em cima da casa onde moro, também sai para trabalhar, eu fico sozinha. Fazer o quê? Passo o tempo assistindo à TV, assisto a desenho animado, filme de vampiro e de chinês. Minha mãe demora para chegar e meu pai chega quando já estou dormindo (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Diante da falta de espaços públicos que ofereçam opções de lazer e acesso a bens culturais, muitos jovens das camadas populares criam expressões culturais nas chamadas "tribos urbanas", definidas como "espaços organizados de socialização que os habilitam para a sobrevivência em um ambiente social hostil e constituem um referencial para lidar com as instituições tradicionais (escola, família etc.)" (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 101). No caso dessas jovens, não se pode dizer que fazem parte de "tribos", mas existe uma necessidade de estar junto a outros surdos o maior tempo possível. Os terminais de ônibus e de trem, partes do trajeto diário para se deslocarem de casa para a escola e vice-versa, são considerados importante espaço de encontro com surdos não apenas da escola, mas de outras escolas especiais de São Paulo e de outras localidades:

Costumo encontrar os surdos no trajeto até a escola e na volta para casa. Chegando ao terminal de ônibus, a gente para e conversa um pouco e depois dispersa, cada um vai em direção ao ponto de ônibus da região onde mora. Às vezes combinamos todos de ficar mais tempo no terminal (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Para agravar a situação, pelo fato de a escola não estar localizada no bairro onde moram as estudantes, uma vez que a população surda é atendida por região, as jovens moram em localidades distantes umas das outras, dificultando assim o encontro fora do espaço escolar. Além disso, algumas mães não permitem receber as amigas em casa:

Eu não recebo minhas amigas surdas em casa, minha mãe não deixa. Também não vou à casa delas, nem de meninas ouvintes. Não me sinto bem em ir à casa de meninas ouvintes que tentam ser minhas amigas, eu viro o centro das atenções, todo mundo me olha, principalmente os meninos ouvintes. Quando isso acontece, eu saio da casa, deixo todo mundo para trás (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Não tenho nenhuma amiga surda que more perto de mim, todas moram longe, muito longe da minha casa, a gente só se encontra na escola (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Não encontro colegas fora da escola, é muito difícil encontrá-las, combinar. Moram em lugares diferentes e longe umas das outras, não sei chegar até lá. Minha mãe não deixa eu sair sozinha para lugares longe, ou que ela não conhece, não dá tempo de eu ir e voltar cedo para casa. Minha mãe fica muito brava comigo, tenho que voltar para casa antes de anoitecer, ela diz que à noite é muito perigoso ficar na rua. À noite ela fica muito preocupada, pensa que um homem poderá me pegar e me estuprar. Tem ouvinte que é mau, que usa máscara no rosto e pega surdas, são loucos. Por exemplo, estou conversando com uma amiga surda, nos despedimos, cada uma vai para um lado, eu vou para o ponto de ônibus, sou surda e não percebo a chegada do homem ouvinte, aí ele pode me pegar, sozinha. À noite é muito perigoso (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Sendo assim, o lazer fica restrito à visita à casa de parentes, e mais uma vez não há interação significativa em virtude do desconhecimento da Libras por parte dos familiares:

Gosto de ficar na rua olhando o movimento, às vezes me dá vontade de sair e aí eu vou para a casa da minha tia ou da minha avó. Vou sozinha porque é no mesmo bairro, não preciso nem pegar ônibus, é perto. Mas nenhuma das duas sabe a língua de sinais, falam comigo e eu faço sinal de que sou surda e que não dá para ouvir o que falam (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Minha diversão é sair para passear, visitar minha irmã, ir à casa da minha tia (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

No final de semana visito minha irmã que mora em outro município. Ajudo a cuidar da minha sobrinha. Ela também vai à minha casa (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Quando saem com sua família, contudo, nem sempre a diversão está garantida, pois estar entre familiares não põe fim à sensação de isolamento:

Tem uma tia que às vezes me convida para ir à piscina. Ela liga, conversa com minha mãe e minha mãe me passa o que foi combinado. Vai um grupo de pessoas, todos ouvintes. A comunicação é complicada, elas só apontam para lá, para cá, e escrevem, é muito chato. Eu ensino a língua de sinais, mas elas não querem aprender, não têm vontade, paciência. Vou, mas acabo ficando sozinha no clube, sem interagir com ninguém. Lá não há surdos, os surdos costumam ficar em casa, “quadrados”, sozinhos (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Ao contrário do que refere Carol Padden (1980), em seu círculo de amizades, as jovens incluem também os ouvintes, não se restringindo às interações apenas com outros surdos, mesmo a língua sendo uma barreira:

Tenho amigos surdos e ouvintes, [...] mas prefiro surdos porque sabem bem a língua de sinais. Tenho poucas amigas ouvintes, [...] elas não sabem a língua de sinais, eu pergunto se querem aprender, estou disposta a ensinar usando um CD de Libras que tenho, mas elas não querem aprender, aí já é problema delas. A gente se comunica com gestos, apontando, escrevendo (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Assim como acontece entre os familiares, entre os amigos ouvintes existe o desconhecimento da Libras, sendo custoso difundir o uso da língua entre essas pessoas, dificultando, assim, ainda mais, as possibilidades de interação. Janaína empenha-se em divulgar a Libras a ponto de ser voluntária, três dias na semana, em uma igreja católica, para ensinar a língua, junto com uma amiga surda, às pessoas ouvintes interessadas:

Ensino o alfabeto manual, mostro o dicionário de Libras, ensino os sinais. Eles têm vontade de aprender, ficam curiosos em saber o que eu e minha amiga conversamos em Libras e ficam abismados com a nossa desenvoltura (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Simone também se encarrega do ensino da língua em situações mais informais:

Meus amigos sabem a língua de sinais, aprendem através de livros, eu também ensino, mas nem sempre eles entendem, aí eu ensino mais ainda até eles adquirirem a Libras. Depois de ensinar alguns meses, 2, 3, 4, 5 meses ou até mais, já aprendem e começam a sinalizar (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Essas iniciativas, entretanto, nem sempre são aceitas pelas pessoas:

O ouvinte tem vergonha de estar em companhia do surdo por causa da língua de sinais, tem vergonha, acha que a língua de sinais chama a atenção dos outros. De vez em quando, tento ensinar a língua de sinais para as pessoas ouvintes que não sabem (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

As mães atuam no sentido de estabelecer regras de convivência nas relações de amizade. Os pais têm participação secundária. Apenas a algumas jovens é permitido receber em casa e sair em companhia de amigas, pessoas do mesmo sexo; a companhia de amigos do sexo oposto tem a conotação sexual, de "sair para transar":

Minha mãe não deixa que amigos homens venham na minha casa, só amigas, ela pensa que vou transar em casa. Pensa também que vou engravidar. É isso que ela sempre me aconselha. Meu pai fala a mesma coisa para mim, me aconselha sobre isso. [...] Também só posso sair com menina, com menino

não posso porque meus pais pensam que vamos transar, não sei por que, mas eles pensam assim (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Minha mãe disse que só poderei sair com as minhas amigas com 18, 19 anos. Ela proíbe porque pensa que, se eu sair, vou transar e engravidar. Minha mãe é louca de pensar isso de mim. Só que quando minha mãe tinha 13 anos ela já estava até noiva e saía com o namorado para passear! E eu com 15 anos sou proibida, aos 13 anos também era proibida, aos 14 anos também. Isso está certo? E a minha irmã com 12 anos está namorando um rapaz de 16 anos, como pode? Eles podem sair, passear juntos! As minhas amigas surdas e o meu namorado me chamam para passear nos shoppings que têm surdos, em vários lugares, na balada... e eu não posso ir! (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Mesmo quando o pedido é para sair com garotas, a desconfiança da mãe permanece:

Fico em casa o tempo todo, minha mãe me proíbe de sair. Peço a ela para deixar que eu passeie um pouco com as minhas amigas, digo que vou voltar cedo, lá pelas 4h da tarde e ela mesmo assim proíbe. Ela pensa que vou sair para transar. Eu explico que não é isso, que vou sair só com as minhas amigas, todas meninas, não vai nenhum menino. Mas minha mãe não aceita. É isso que minha mãe pensa de mim, ela só pensa que eu posso ficar grávida. Eu digo que não é nada disso, só quero sair um pouco com as minhas amigas, andar, ver as pessoas, só isso (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Algumas jovens, por sua vez, não seguem à risca as recomendações das mães:

Vou ao shopping de outra cidade, à rodoviária, à casa de uma colega da escola e do meu primo. Vou sozinha, sem ter hora de voltar, não ligo para o que minha mãe diz, sei andar sozinha de ônibus. Antes eu tinha medo de me perder no trajeto, agora criei coragem. Depois de um passeio com as amigas, volto sozinha para casa, à noite, de ônibus (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

A internet é mencionada por algumas delas como um meio de interação rápida e pontual entre jovens surdos/as e também ideal para pedidos de namoro. Existem jovens que não têm acesso à rede. Assim como constatou Oliveira (2007) em seu estudo, a internet não foi mencionada como fonte de informação sobre sexualidade:

Tenho computador com internet em casa, divido o uso com meu irmão. Pela internet converso com colegas da escola surdos e ouvintes, pergunto se estão bem, se vão à escola no dia seguinte, às vezes combino algum passeio, festa ou ida ao shopping (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Tenho computador e internet em casa. Escrevo para surdos da escola e com meu namorado. Por exemplo, pergunto se tem aula amanhã, combino para sair, essas coisas (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Pelo orkut conversamos mais sobre ir à escola no dia seguinte, porque faltaram... coisas rápidas e simples (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

De vez em quando eu vou à “lan house” ver o meu orkut. Converso com as amigas e os amigos, pergunto como estão, se irão à escola no dia seguinte, uma conversa rápida. Não me comunico com nenhum ouvinte, apenas com os colegas surdos da escola (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Tenho orkut, usava o computador da minha prima, mas no momento está quebrado, estou aguardando o conserto. Uso orkut para bater papo com surdos da escola do 4º, 5º, 6º e 7º anos. Conversamos, pergunto se vão à escola amanhã, se estão namorando, também recebo pedidos de namoro dos colegas, peço desculpas e recuso os pedidos (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Não uso internet, não gosto de ficar mandando mensagens (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Frente à dificuldade do encontro com as colegas surdas e às restrições de saídas, os passeios promovidos pela escola muitas vezes são, para algumas jovens, suas raras opções de lazer, oportunidades de encontrar os colegas em ambientes diferentes da escola: “Gosto dos passeios organizados pela escola como o parque de diversões. Adoro a montanha russa, a casa do terror, a roda gigante” (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Em relação às fontes de informação sobre sexualidade, apenas a TV foi mencionada, e somente por Janaína. Como evidenciado por Oliveira (2007), as demais jovens citam a TV apenas como entretenimento nas horas em que estão em casa. A reduzida menção à TV pode estar relacionada à também reduzida presença das legendas e à ausência de janelas com interpretação em Libras nos programas. Esta última opção seria a que melhor ampliaria o acesso da população surda a esse veículo de comunicação, tendo em vista que a competência na leitura entre a população surda brasileira precisa ser melhorada. As informações veiculadas na TV e citadas pela jovem restringem-se às cenas de beijos entre casais heterossexuais em novelas: “Minha mãe nunca conversou nada sobre sexualidade comigo, mas eu já sei de tudo, não preciso de nenhuma explicação, vejo na TV, nas novelas, as pessoas se beijando e trocando carinho” (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Ainda sobre a TV, é importante acrescentar que crimes passionais com ampla divulgação da mídia televisiva, envolvendo mulheres jovens, são usados como uma espécie de exemplo disciplinador pelas mães para estabelecer regras de relacionamento com o sexo oposto:

Minha mãe explica que preciso ter cuidado com homens maus, malandros, eles são perigosos. É preciso tirá-los do nosso caminho. Lembra um caso que apareceu na TV, de um homem que matou a namorada?²⁶ Por exemplo, se um ex-namorado vê uma foto de sua ex-namorada aos beijos com outro, ele a mata e deixa o namorado atual triste. [...] Percebe que a menina está com outro namorado, então atira nele e nela por ciúmes. A mãe deixou a menina namorar outro e aí o ex-namorado quando soube matou a menina. Você lembra que passou na TV? Explicou tudo isso... (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

A minha mãe decidiu que eu posso namorar, mas desde que a pessoa não seja má, seja uma pessoa boa, que não perca a cabeça e me ameace com uma arma de fogo, que não ameace me matar, precisa avaliar como ele é primeiro. Se for mau, terei que me afastar dele imediatamente. Minha mãe me aconselha muito, ela diz que tenho que me afastar de homens maus, que ameaçam com revólver, que me roubem, que queiram transar comigo, que me sequestrem (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Os meios de comunicação, aliás, costumam associar a juventude, dentre alguns aspectos, à delinquência, à violência, à gravidez na adolescência e a doenças sexualmente transmissíveis, como se fossem necessariamente parte da condição juvenil (CATANI; GILIOLI, 2008).

Quanto às pessoas de referência que abordam o assunto sexualidade, as jovens destacam mães, pais, irmãs, irmãos, primas, avós, uma professora e colegas de escola, estes últimos serão abordados no item sobre a escola.

Apenas Thalita aponta como uma pessoa de referência, além da mãe, a prima mais velha, fluente em Libras:

Eu tenho uma prima de 28 anos que me ajuda muito, me ensina sobre várias coisas, sobre namoro, ficar, essas coisas. Ela me diz que é para eu ficar esperta com os homens, para eu não aceitar transar. Ela adora ficar comigo, chega a ‘encher o saco’. Ela é a única da minha família que sabe a língua de sinais, sabe bem. Ela adora surdo, convive com surdos, por isso sabe muito bem a língua de sinais. Ela me chama muito para bater papo. Minha prima quer saber se já beijei alguém na boca, se já fiquei, se já namorei, digo que não. Ela morre de ciúmes de mim, não quer que eu namore ninguém (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Sem dúvida, as mães são as principais referências das jovens no que diz respeito à sexualidade. São elas que mais demonstram preocupação e estabelecem um diálogo com os recursos de comunicação possíveis: língua de sinais, gestos, mímicas, fala. Conseguem ainda

26 Trata-se do “Caso Eloá”, uma jovem de 15 anos mantida em cárcere privado pelo ex-namorado de 22 anos, foi morta em outubro de 2008 em Santo André, Grande São Paulo.

expressar e manifestar valores e normas de conduta que se destacam no discurso das jovens.

A falta de participação dos pais é quase uma unanimidade:

Meu pai não comenta nada sobre isso, é um assunto entre minha mãe e eu (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Meu pai nunca conversou comigo a respeito, homem não pode falar isso com as mulheres, não é coisa de homem (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Minha mãe falou que esse assunto eu devo tratar só com ela, que com meu pai, mesmo se ele demonstrar curiosidade, não posso conversar sobre isso (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

A mesma constatação foi feita por Bozon e Heilborn (2006). Os pais, em geral, não participam desses momentos, ou são excluídos por se tratar de "assunto de mulher" ou mesmo por não quererem participar. Assuntos referentes à sexualidade são considerados inapropriados entre gerações e pessoas do sexo oposto (HEILBORN *et al.*, 2005).

As orientações, conselhos e ensinamentos de familiares são prescritivos, pontuais, econômicos e, em alguns momentos, resumem-se a restrições ou regras impostas (AQUINO *et al.*, 2006). Evelyn vê com bons olhos as recomendações da mãe, como uma atitude de proteção: “Ela me aconselha muito, não quer que eu seja boba, ou enganada por homem que só quer sexo. Ela pensa muito em mim, se preocupa comigo” (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Simone Monteiro (1999) acrescenta que o destaque das mães como referência moral indica a reprodução de funções tradicionalmente esperadas para homens e mulheres, sendo o pai o maior responsável pelo sustento da casa e o mundo público, e a mãe pelo mundo privado e assuntos relacionados à moral. De maneira geral, a sexualidade é abordada pelos pais e mães com forte direção prescritiva (AQUINO *et al.*, 2006). Oliveira (2007) identificou que a importância das mães para essas jovens em relação a informações e orientações prescritivas, deve-se ao afeto envolvido na relação. As mães são mais próximas das filhas, ao contrário dos pais (HEILBORN, 1997). Entre as mulheres o distanciamento entre geração e gênero é mais evidente (HEILBORN *et al.*, 2005).

A despeito do interesse das jovens, a conversa sobre o tema com familiares é adiada pela idade ou pelo constrangimento e, muitas vezes, sequer comentada:

Minha mãe disse que no futuro me explicará tudo sobre sexualidade, agora não é o momento, tenho que esperar porque ainda sou muito nova. Minha tia tem vergonha de conversar sobre isso. O que sei é de ver na TV, às vezes

aparece um casal transando, às vezes vejo alguma revista, só vejo (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Ninguém nunca me explicou sobre transar, não sei nada sobre isso, é uma novidade (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Assim como assinalado por Louro (2003), dentre os diversos aspectos da sexualidade, a primeira menstruação recebe destaque entre as jovens por ser um acontecimento que motiva as mães a algum tipo de diálogo. A conversa estabelecida mais uma vez é breve, com poucos detalhes e explicações atreladas ao nervosismo em uma referência à chamada tensão pré-menstrual, com ênfase no cuidado com a possibilidade de engravidar a partir daquele momento e na necessidade de ter mais higiene pessoal. O evento, não raro, é surpreendente para as jovens que não tinham qualquer conhecimento prévio sobre o assunto:

Quando eu tinha 11 anos eu estava muito nervosa, foi então que fiquei menstruada pela primeira vez. Minha mãe me ensinou a usar absorvente íntimo, a trocar sempre que for preciso, e a colocá-lo na posição certa na calcinha. Minha mãe me explicou que a menstruação duraria alguns dias e assim que acabasse não ficaria mais nervosa (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Minha mãe nunca me ensinou nada a respeito. Aliás, quando eu tinha 12 anos fiquei menstruada pela primeira vez, minha mãe percebeu e lamentou: 'já menstruou, que pena. Agora terá que ter cuidado com a sua higiene, lavar bem a calcinha se sangrar muito' (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Fiquei menstruada pela primeira vez em 2007, dezembro de 2007. Tomei um susto, não sabia o que estava acontecendo, fiquei bastante assustada, achando tudo muito estranho. Foi então que minha mãe explicou que a menstruação só acontecia com as meninas, com os meninos não, e que toda vez que eu ficar menstruada significa que não estou grávida (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Fiquei menstruada aos 12 anos e minha irmã me ensinou tudo. Minha mãe não me ensinou nada. Fiquei assustada porque eu percebi que tinha sangue na minha roupa, mostrei para minha irmã e ela me explicou que estava menstruada, me mostrou o absorvente e me ensinou como colocar na calcinha. Me explicou que se engravidasse a menstruação não viria (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Não por acaso, a preocupação das mães recai sobre a gravidez na juventude. Elaine Reis Brandão (2004, 2006a, 2006b) lembra que esta abordagem se aproxima do discurso alarmista, moralizante e negativo, em que o tema comumente é associado a um problema social que altera a trajetória juvenil esperada de escolarização e profissionalização.

Outro motivo que contribui para essa visão é a possibilidade de a gravidez ocorrer fora do matrimônio.

A relação sexual, constantemente abordada pelas mães, é associada à gravidez e por vezes a doenças, mais uma vez de maneira sucinta e direta, em uma sequência de etapas a serem cumpridas: casar, ter relação sexual e engravidar.

Minha mãe nunca me explicou sobre gravidez. Ela apenas falou que no futuro vou engravidar (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Minha mãe também me explicou sobre gravidez. No futuro, caso; depois que casar, que tiver uma casa bem organizada, linda, transo e engravidado. O espermatozoide do homem encontra o óvulo da mulher que parece um ovo, do lado esquerdo ou do lado direito, tanto faz, aí o bebê se desenvolve. Aos 5 meses de gravidez, dá para saber se é menino ou menina, um ou dois filhos, não sei. Aos 7 meses de gravidez faz um chá de bebê, eu adoro chá de bebê, e aos 9 meses o bebê nasce. O parto dói muito, pode ser o parto normal ou a cesariana, os dois doem muito. Tenho medo da dor, mas tem que aguentar. Também tem que ter cuidado para não perder o bebê durante o parto, por isso quando estiver grávida não pode correr, na hora do parto o bebê pode nascer, bater a cabeça e morrer. Tem que ter cuidado. Também acontece de perder o bebê quando o feto é pequenininho, em um sangramento, tem que ter muito cuidado (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Minha mãe me explicou que, se eu transar muito, posso pegar doença, ficar muito doente, por isso não posso transar. É bom evitar transar e me afastar dos homens que querem transar comigo. Só pode transar muito se estiver casada, aí tudo bem. Acontece muito de homem ouvinte se aproximar de surda só para transar e passar doença para ela. O ouvinte sujo, que mora em favela, passa doença para a surda. É preciso ver antes a condição de moradia do homem, se for ruim tem que cair fora. Isso acontece por transar sem camisinha, se transar com camisinha não pega doença. Minha mãe me ensinou tudo isso. Meu irmão me mostrou a camisinha uma vez, ele teve coragem de me mostrar. Minha mãe me ensinou a como colocar a camisinha [demonstra], meu irmão nunca explicou nada sobre o assunto, só quer saber de sair e namorar por aí. Ele é ouvinte, não dá para conversar direito (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Para algumas mães, a condição da surdez pode apresentar-se como um aspecto facilitador de violência sexual. De acordo com relatos das jovens em conversas informais, as mães pressupõem que a falta de audição impediria a percepção da aproximação de um possível agressor e dificultaria pedidos de ajuda. As jovens surdas, nesses casos, são vistas como pessoas indefesas que precisam de cuidados especiais, de tutela. São muito frequentes os conselhos e ensinamentos dados pelas mães e pelos pais sobre o perigo do estupro associado também à gravidez:

Meu pai fala que, se eu namorar, terei de tomar cuidado para não ser estuprada e engravidar (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Aos sábados e domingos, fico em casa, não posso sair, surdos me chamam para passear, mas minha mãe não deixa. Meu pai também não. Eles pensam que serei estuprada e ficarei grávida. Eles são loucos, não sei por que pensam isso (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Sozinhas ou em grupos de amigas, as jovens sofrem restrições em relação a andar na rua. Perigos, também de natureza sexual, são levantados pelas mães:

Minha mãe cuida de mim, me aconselha, pede para eu ter cuidado, diz que a rua está cheia de perigos, que posso ser estuprada, pois as pessoas podem pensar que sou boba. Se alguém oferecer alguma coisa para comer, bala, por exemplo, devo agradecer, recusar e sair de perto (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Conforme pesquisa realizada por Marta Gil e Sérgio Meresman (2006), as pessoas com deficiência são mais frequentemente vítimas de violência sexual se comparadas às pessoas sem deficiência. Evans e Lee (1992) fazem a mesma associação. Entretanto, não existem dados de pesquisas suficientes para estabelecer uma relação direta e causal entre surdez e violência sexual. Tal correspondência apressada, sem o tratamento empírico necessário, pode levar a conclusões que colocam as jovens surdas em uma posição de vitimização. Afinal as ameaças e medos fazem parte da socialização das jovens em geral, vistas como “frágeis, inocentes, passíveis de serem enganadas por homens astutos que somente querem se aproveitar sexualmente das meninas” (NEVES, 2008, p. 106). Além disso, as jovens observadas nessa escola não se sentem ameaçadas o tempo todo. Elas constroem relacionamentos afetivos, namoram.

Os relacionamentos estabelecidos entre as jovens são definidos por elas como namoro, noivado, compromisso, “rolo” e “ficar”. É importante dizer que os relacionamentos não acontecem necessariamente nessa ordem, e que não estão diretamente relacionados ao tempo de relacionamento. Do “ficar” pode-se partir, por exemplo, para o compromisso, em curto espaço de tempo.

Maria Isabel Mendes de Almeida (2006, p. 50-51) pontua que o beijo é a "configuração do ficar", pois "assume a condição de performance, de intransitividade, fisicalidade, arma corporal, descarga rápida da emoção", e "compõe-se e decompõe-se com a rapidez e leveza de módulos infláveis".

Já Gonçalves (2001) esclarece que no “ficar” cada casal estabelece o que é permitido fazer. Beijos, abraços, relações sexuais podem acontecer, mas sem a obrigação de fidelidade ou de se tornarem namorados. Essas experiências de intimidade permitem conhecer mais acerca das sensações no seu próprio corpo, como também no corpo da outra pessoa.

Fernanda Rieth (1998) considera o "ficar" como um relacionamento tipicamente passageiro e descompromissado, que possibilita a prática da conquista, mas que não necessariamente exclui o romantismo.

Outro aspecto que se deve considerar no “ficar”, e que chama a atenção, diz respeito às relações de gênero envolvidas nessa forma de relacionamento:

O ficar radicaliza a imprevisibilidade e a intermitência que caracterizam as relações sexuais juvenis. Esta modalidade de relacionamento parece comprometer, ainda mais, o exercício da decisão feminina no que diz respeito à prevenção, tendo em vista a pouca intimidade entre os parceiros, cujas repercussões são agravadas em um cenário regido pela lógica assimétrica de gêneros (HEILBORN *et al*, 2002, p. 22).

Na mesma direção, podemos pensar que, se por um lado, o “ficar” permite o “estabelecimento de interações mais igualitárias entre rapazes e moças, nas quais se pressupõe que as características de superficialidade e descompromisso sejam percebidas e vividas como positivas para ambos os sexos”, por outro, pode existir “valoração moral” entre pares, de acordo com o sexo da pessoa em questão. Enquanto entre rapazes a “variação de parceiras para ficar” é vista positivamente, o mesmo não acontece com as moças, em um movimento que intensifica os padrões de masculinidade vigentes na sociedade: a experiência nos relacionamentos amorosos é um valor para os homens enquanto para as mulheres essa experiência é desestimulada (SILVA; ABRAMOVAY, 2007, p. 235). É o que pode ser constatado no discurso proferido por uma médica, conforme depoimento de Victória:

No “ficar” só pode dar beijo tipo selinho, porque se beijar muitos meninos diferentes pode ficar doente, ter problema na garganta e precisar operar. Uma médica disse isso para mim, minha mãe me acompanhava e então explicou o que dizia a médica. A médica disse que é bom evitar esse tipo de coisa, eu só poderia beijar uma pessoa: o meu namorado (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

O poder da medicina em orientar comportamentos e atitudes ligados à sexualidade substituiu o discurso religioso e predominou no século XIX (RIBEIRO, 2002, 2004), mas se estende até os dias atuais, conforme revelado no relato de Victória. No discurso médico, a profilaxia baseada em valores morais ganha ares de cientificidade (RIBEIRO, 2002, 2004). A

recomendação médica demonstra que padrões de monogamia e fidelidade, comumente exigidos apenas no casamento, podem ser estendidos para relacionamentos mais fugazes como o “ficar”.

As múltiplas possibilidades do “ficar” para garotos e garotas não implicam necessariamente no rompimento das formas mais arraigadas e tradicionais dos relacionamentos amorosos. A dicotomia e a hierarquização valorativa do “ficar” e do namorar, sendo o primeiro tido como mais descompromissado e o segundo como mais seguro, podem significar “novas roupagens para velhos preconceitos que colaboram nas valorações diferenciadas das mulheres – as boas para casar e aquelas, para as outras coisas, como para uma sexualidade descompromissada e separada do afeto” (SILVA; ABRAMOVAY, 2007, p. 236).

Mesmo com a flexibilidade que o “ficar” proporciona, algumas mães repreendem essa prática: “Estou proibida de ‘ficar’. Se minha irmã perceber que fiquei com alguém ela discute comigo e conta para minha mãe” (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Além do “ficar”, existe o “rolo”. Essa modalidade de relacionamento é descrita por Moacir Costa (1997) como uma etapa seguinte ao “ficar”, em que as pessoas traçam expectativas de encontros posteriores, mas sem a configuração das exigências de um relacionamento estável.

O namoro, para essas jovens, segue regras ritualizadas muito próximas daquelas de um namoro tradicional, à moda antiga, estudadas por Thales de Azevedo (1981) como, por exemplo, a troca de bilhetes com mediação de terceiros, cobrança por fidelidade, a liberdade de frequentar a casa dos familiares, a possibilidade de avançar para relacionamentos mais comprometidos como o compromisso, noivado e casamento.

De acordo com os dados das entrevistas individuais e das discussões em grupo com as jovens, no namoro são permitidos o beijo na boca e as carícias. O único impedimento é quanto à relação sexual por motivos semelhantes aos dos conselhos das mães: inserção no mercado de trabalho para garantir o sustento da criança, empobrecimento, além do pressuposto de que o namorado não assumirá as responsabilidades de uma paternidade.

No namoro vale beijo na boca, vale bater papo, passear, andar junto, ir à casa um do outro, ir às festas, ir ao restaurante japonês, comer uma barra de sushi e sashimi, essas coisas. Só não pode transar porque se transar com 12, 13 anos e ficar grávida, nasce o filho, e aí como vai ser? Vai ter que começar a trabalhar muito, e fica no maior sufoco. Quem vai ficar em casa cuidando da casa e da criança? Quem vai manter financeiramente a casa? Eu sozinha

como vou dar conta de tudo? Vou gastar todo o meu dinheiro, fruto de meu trabalho e no futuro vou ficar pobre, dura, sem dinheiro. Meu pai e minha mãe conversaram comigo sobre isso, para que eu entenda, eles me aconselham muito. Meu pai diz que é melhor que eu transe a partir dos 20 anos, minha mãe acha que a partir dos 18 anos, eu é que vou escolher entre essas duas opções (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

As jovens, ao contrário do que evidenciado por Heilborn (1997), não estão no limite entre a rigidez e a permissividade no namoro, defendem o adiamento da primeira relação sexual para o matrimônio.

No namoro, em geral, as jovens esperam dos garotos a iniciativa. Essa posição assumida pelas mulheres é socialmente valorizada, principalmente no campo afetivo, e a expressão do desejo por alguém é expressamente coibida, podendo receber conotação pejorativa (BORGES, 2005):

Namoramos desde 2006, ele começou a conversar comigo e depois pediu muito para eu namorá-lo, eu fiquei muito na dúvida, pensei muito e aceitei; à noite voltei para casa com ele e disse para minha mãe que estávamos namorando. Minha mãe ficou surpresa: ‘nossa, já estão namorando?’ Mas depois ela aceitou e deixou que eu namorasse, pediu para que ele tivesse responsabilidade e me ajudasse. Em 2006 o meu namorado me conheceu em um passeio, ele estudava em outra escola, me achou bonita, eu estava de vestido, ele me pediu em namoro, eu tinha 11 anos e aceitei (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Uma das condições impostas pelas jovens no namoro é a fidelidade e, conseqüentemente, a restrição nos relacionamentos de amizade com pessoas do sexo oposto. Essa exigência está afinada com o modelo das relações afetivas valorizado pela sociedade, os relacionamentos conjugais, com exclusividade de vínculo (HEILBORN, CABRAL, BOZON, 2006).

É proibido me chifrar, trair com outras meninas, eu também não posso chifrar o meu namorado com outros meninos. Ele não pode ficar com outras meninas, ser safado, ir para o motel com outras meninas, isso é proibido. Ficar beijando todas as meninas por aí, isso também é proibido. O namorado é meu e sempre será meu; não pode ficar com outra menina, ele é meu. Meu namorado tem que acabar com essa história de ficar namorando outras meninas, batendo papo, sendo engraçado, sendo legal, conversando com as amigas, me fazendo de palhaça. Geralmente os meninos entendem e aceitam. Pode conversar só às vezes com as amigas, mas se eu vir, vou ficar com ciúmes, e aí eu não gosto. Eles também não gostam de meninas safadas não é? Por isso eles acabam entendendo e aceitando, com o tempo compram anéis de compromisso (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

O namoro, muitas vezes, é inserido no cotidiano da vida familiar das jovens, compartilhando momentos durante as refeições e as horas de diversão em família, com divisões de tarefas e espaço físico ocupado na casa — os homens divertem-se na sala de estar e as mulheres preparam a refeição na cozinha:

Só vejo Caio no domingo porque sábado ele treina futebol. Todo domingo Caio vai a minha casa, não tem hora certa, às vezes de manhã, às vezes à tarde, depende da vontade dele. Ontem mesmo ele foi em casa às 11h e foi embora às 6h da tarde. Ele fica jogando videogame com meu irmão e eu ajudando minha mãe em várias coisas, lavando louça, passando roupa, fazendo algumas coisas na cozinha (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Sábado meu namorado chega em casa às 9 horas, eu ainda estou dormindo. Ele fica me esperando impaciente, achando que o fiz de palhaço. Aí minha mãe explica que ainda estou dormindo. Acordo às 10h e peço para meu namorado me esperar enquanto tomo café e escovo os dentes. Em seguida vamos ao centro ver as lojas, ao parque, tiramos fotos juntos, andamos um pouco. No domingo ele chega no mesmo horário do sábado e passa o dia comigo em casa, aproveitamos para fazer as nossas atividades escolares juntos (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Ainda que a fluência em Libras da maioria dos familiares seja precária, são as mães que expressam mais preocupação em relação aos relacionamentos amorosos de suas filhas e se fazem entender no que diz respeito à existência de regras para o namoro, como a apresentação do namorado em casa, como "prova" de que se trata de uma pessoa responsável, mesmo a contragosto das garotas:

Meu namorado tem 16 anos, a gente começou o namoro se conhecendo, perguntando primeiro a idade, o sinal, o nome um do outro. Já trocamos algumas mensagens por e-mail. Minha mãe sabe do nosso namoro e quer conhecê-lo, quer que ele vá lá em casa para ela vê-lo, ela quer uma prova de que não estou mentindo a respeito dele. Ela quer, fazer o quê? Até dezembro ela quer que ele vá lá em casa (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Minha mãe já me explicou várias coisas, já me aconselhou muito. Por exemplo, quando eu estiver namorando um surdo, eu preciso provar para minha família, tenho que convidá-lo a vir a minha casa, conversar com minha mãe e meu padrasto e só depois de eles o conhecerem é que posso ser liberada para sair com ele para passear com o compromisso de ele cuidar bem de mim. Ele não poderá me trair com outra menina, isso será motivo de briga comigo, será sujeira para ele. Ele também só pode conversar com outros homens, não pode conversar com mulheres porque pode levar ao ciúme e à inveja entre elas e ele acabar me traindo com essas meninas. Por que será? Isso eu não entendo. Bom, isso tudo é a minha mãe que conversará com o meu namorado. Tem que ter responsabilidade com os estudos e com a família. Minha mãe sempre fala que o meu namorado precisa primeiro vir em casa para conversar com ela como prova/comprovação. Eu morro de

vergonha, para mim é uma situação constrangedora (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Minha mãe já avisou, o namoro está proibido. Alguns meninos já me pediram em namoro, mas eu respondo que não, minha mãe não deixa. Ela só permite que eu namore depois dos 18 anos, na rua de casa, não pode ser escondido, e antes de iniciar o namoro tem que avisar minha mãe e o namorado tem que ir até a minha casa para ela conhecê-lo. Vou morrer de vergonha porque ela quer falar para o namorado, na minha frente, as regras do namoro: nada de namorar longe de casa, fora do alcance de visão dela, sempre na rua de casa, bem próximo. Só posso namorar como 18 anos e casar com uns... 24 anos. Quero casar e só depois transar, transar antes do casamento nem pensar... (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Outra recomendação da mãe e da avó é a proibição da relação sexual no namoro.

Ao contrário do que pensam os pais, a gravidez entre menores de 15 anos é menos comum do que imaginam (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006):

Minha mãe me deixa namorar, só não deixa transar, isso é proibido, é perigoso transar agora, só posso quando eu tiver 18 anos e ele também, aí está liberado. Minha mãe pensa que se eu transar agora vou engravidar, e como vai fazer com um bebê nesse momento da minha vida? Minha mãe me mandou não transar (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Transar só depois dos 18 anos, 19 anos mais ou menos. Minha avó e minha mãe já me explicaram que transar só no futuro, se eu transar agora posso ficar grávida e isso elas não aceitam e não gostariam que acontecesse comigo (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Só poderei transar depois dos 18 anos, tenho que me manter virgem. Surdos e ouvintes me procuram para transar, eu saio fora, não quero. Agora não dá, só tenho 16 anos, depois dos 18 anos posso, mas antes não, porque se eu transar e engravidar como será? Estou desempregada, o namorado provavelmente também estará, como vai trabalhar, comprar casa, sustentar o filho? Não dá (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Outra recomendação, desta vez feita pelo pai, é em relação à idade do namorado que deverá ser a mesma da filha. Essa preocupação está relacionada à possibilidade de relação sexual quando existe uma diferença significativa de idade entre a garota, mais nova, e o garoto, mais velho (SILVA; ABRAMOVAY, 2007). Na prática, as jovens tendem a se relacionar com parceiros mais velhos, um padrão valorizado socialmente que obedece à expectativa de casamento (HEILBORN *et al.*, 2005; HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006) e à ideia de que essa diferença de idade deve existir porque a mulher envelheceria mais rápido do que o homem (AZEVEDO, 1981).

A preocupação de meu pai é que o meu namorado tenha a mesma idade que eu, 20 e 20 anos tudo bem, mas se eu tiver 18 e ele 20 não dá. E antes de

casar tem que noivar. Perguntei a meu pai se poderia transar antes de casar e ele disse que não, se eu transar antes, corro o risco de o meu namorado me largar e não querer mais casar e eu ser a única responsável pelo sustento da criança (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Embora Evelyn tenha permissão da mãe para namorar, a preocupação com a diferença de idade entre ela e o namorado é uma constante, colocando-a em uma posição de vulnerabilidade ao estupro: “Eu tenho 14 anos e ele 16 anos, é perigoso porque ele pode querer transar comigo à força e eu não saber de nada e ele, por ser mais velho do que eu, saber mais sobre sexo” (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

As condições de namoro estipuladas pelas mães e pelos pais não são aceitas de antemão. Algumas jovens questionam as determinações, especialmente quando retomam a história vivida pelos dois na época de namoro:

Minha mãe tinha 14 anos e meu pai 25 anos quando namoravam. Como eles podiam ter ficado juntos com essa diferença tão grande de idade? Como? Ela com 14 e ele com 25 anos! Estavam noivos! Como isso pode acontecer? Depois, ela com 15 e ele com 26 anos casaram. Ele mais velho e ela bem mais jovem. Como isso foi possível? Minha mãe era louca! Ela com 15 e ele com 26 anos casaram! Depois, ela com mais ou menos 17 anos e ele com 28, transaram, minha mãe ficou grávida e eu nasci com 6 meses (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Nota-se o foco na gravidez, mas o recurso mais aconselhado é a abstinência sexual até o casamento, momento em que se iniciará a vida sexual. Os métodos contraceptivos não são apresentados, conversados ou mostrados:

Não posso namorar porque sou muito jovem, só poderei quando tiver 18, 15, 14 anos, agora não posso, sou menor, tenho só 12 anos, estou bem abaixo da idade esperada para o namoro. Minha mãe também pensa como minha avó, acha que sou nova demais para namorar. Já conversei com ela, pedi para que deixasse namorar e ela me proibiu. Pedi desculpas para ela e aceitei sua recomendação. Minha mãe teme que eu me envolva com homem mau, malandro, isso minha mãe não quer para mim. Homem mau que me pegue à força, que me traia, isso é homem mau. O azar será meu, paciência (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Minha mãe fala demais comigo, todo dia a mesma coisa, já não aguento mais. Eu a ignoro e ela ameaça me bater. Eu digo para ela que então venha me bater, ela pede desculpas, diz que não faria isso, mas continua falando, falando, falando. Ela vive me dizendo que tenho que ter mais educação, me comportar bem, não namorar. Eu retruco, posso namorar, sim, eu quero namorar, tenho 12 anos e todos os meninos me paqueram, tenho vontade de namorar. Ela então se aborrece comigo e explode: ‘está bom, você é livre’. Eu também pergunto se pode transar. Ela diz que estou proibida de transar, porque se transar e engravidar aos 12 anos como vai ser para trabalhar? Aí eu concordo com ela, não dá para ficar grávida na idade que estou e ainda por cima trabalhar. Minha mãe disse que no futuro eu poderei transar, lá

pelos 18 anos, mas não agora. Então com 18 anos estarei livre (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Mesmo contra a vontade das mães, algumas jovens arriscam ter relacionamentos afetivos:

Uma vez minha mãe me viu namorando um menino surdo na escola quando veio para a reunião com a professora. Ela ficou muito nervosa e me proibiu de namorar surdo. Disse que só poderia namorar quando tiver 18 anos. [...] Namorei também no mês passado um menino “metade”, meio ouvinte, meio surdo, minha avó descobriu e eu tive que romper o namoro. Ainda gosto dele, mas minha avó disse que não tenho idade para namorar, preciso completar 18 anos (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

E há quem prefira não se relacionar afetivamente com outras pessoas, não se interessar por isso no momento e ser incentivada do contrário pela mãe e até não compreendida pelos garotos:

Sou solteira, nunca namorei, nem quero. Tem uns meninos que ficam me paquerando... Minha mãe disse que posso namorar, mas eu é que não quero, não penso nisso. Não gosto (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Um ouvinte já me pediu para “ficar”, um surdo também pediu, mas eu não gosto deles. Outro surdo também me pediu para ficar com ele. Eu digo que não quero, que prefiro ficar solteira, mas eles são insistentes, toda hora os surdos pedem para ficar comigo (Vilma, discussão em grupo, 05/06/2009).

O padrão de idade diz respeito apenas às jovens, irmãos mais novos recebem outro tipo de orientação dos pais, estão liberados para os relacionamentos afetivos:

Meu irmão tem 14 anos e pode “ficar” com um monte de meninas, ele está liberado, e eu que sou mais velha do que ele não posso. Quer dizer, ouvinte pode, surdo é diferente, não pode. Minha mãe não sabe de nada, me ignora, não sabe língua de sinais. Meu pai e meu irmão também são muito fracos em língua de sinais (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Nota-se também que ter 18 anos é uma idade significativa, repleta de valores ligados à liberdade e independência: liberdade para namorar, para trabalhar:

Minha mãe prefere que eu namore a partir dos 18 anos, agora, aos 16 anos ela não gosta muito da ideia. Com 14, 15, 16 anos, pedi para que minha mãe me deixasse namorar e ela me proibia, só a partir dos 18 anos estarei livre (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Os relacionamentos afetivos, para a maioria dessas jovens, devem obedecer a padrões pré-estabelecidos de idades para cada tipo de relacionamento — “ficar”, namoro, casamento — muitas vezes obedecendo a esta ordem hierárquica de relacionamento, que se

refere à duração e ao compromisso estabelecido, visando ao casamento pautado na fidelidade. Pensar em termos desses padrões é considerar a sexualidade do ponto de vista da dimensão biológica, do desenvolvimento orgânico, da maturação do corpo, etapas a serem conquistadas com o passar da idade cronológica. Margulis e Urresti (1998, p. 27) contribuem para esta análise, quando consideram que o relógio biológico marca, para as mulheres, a juventude atrelada "à beleza, à maternidade e ao sexo, aos filhos e à energia, ao desejo, à vocação, à paciência necessária para tê-los, criá-los e cuidá-los". Na realidade dessas jovens, no entanto, o namoro, o casamento e a gravidez não são acontecimentos sequenciais e lineares, determinados por idades fixas (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006) como querem alguns pais, mães e mesmo algumas dessas jovens.

Pensar na jovem como aquela que deve cumprir etapas bem definidas para o ingresso na vida adulta é ter uma visão idealizada da juventude, tendo como referência o adulto (CATANI; GILIOLI, 2008). Esta, muitas vezes, é modelo para o veto da relação sexual durante o namoro: "No namoro pode dar beijos na boca mais demorados, de língua, mas não pode transar e nem passar a mão um no corpo do outro" (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Uma das alternativas encontradas pelas mães para inibir a atividade sexual de suas filhas é associar a relação sexual necessariamente à gravidez, à dor do parto e às consequências financeiras de manter um bebê:

Minha mãe explicou que aos 15 anos não posso transar porque minha barriga é pequena, não cabe um bebê; aos 18 anos posso transar porque já cabe um bebê na minha barriga. A gravidez acontece depois que transa, o espermatozoide do homem entra, e no meu corpo aparece o ovo, de um lado ou do outro [localiza em seu corpo onde ficariam os "ovos" que são, na verdade, os ovários]. Depois de 5 meses dá para ver se é menina ou menino na ultrassonografia. Depois nasce em parto normal ou cesárea, dói muito, tem gente que sente muita dor (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Os conselhos das mães muitas vezes estão pautados na gravidez de outra filha na juventude:

Minha irmã namorava, transou e por azar ficou grávida, teve que casar, mora em um município da Grande São Paulo, agora tenho um sobrinho que eu adoro (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Nessa perspectiva, a relação sexual tem idade certa para acontecer, por estar associada à gravidez e, conseqüentemente, ao sustento da criança.

Acho 20 anos uma idade boa para transar quando estiver casada e aí engravidar (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Transar só a partir dos 18 anos. Com 12, 13 anos não pode, ainda é criança, tudo é proibido, muito proibido. É proibido porque é preciso ter dinheiro, ter um bom salário para pagar a conta de luz, de água, manter a casa. Se não pagar essas contas, cortam a luz e a água e aí fica pobre, e aí como é que fica? Precisa de dinheiro para manter a casa, a família, os filhos, comprar comida (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Meu namorado não tem dinheiro, está desempregado, em 2009 começará a trabalhar, eu também estou desempregada, se eu transar e engravidar agora, ele não vai ter dinheiro para sustentar meu filho, não gosto disso. Só aceito, só quero ter filho quando ele estiver trabalhando e eu também, os dois (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Além disso, tendo em vista a perspectiva de casamento, o namorado precisa estudar e pensar em trabalhar para manter o projeto para o matrimônio. Assim como existem as mulheres consideradas “boas para casar” (SILVA; ABRAMOVAY, 2007, p. 236), para essas jovens existem também os “homens bons para casar”, que estudam e pensam em trabalhar:

Minha mãe disse que agora que eu tenho 15 anos posso namorar, antes, quando eu tinha 14, 13 anos não podia, mas agora eu posso desde que eu tenha responsabilidade, que antes de tudo apresente o meu namorado para ela, que seja surdo ou ouvinte, tanto faz para ela, e para mim também. O importante é que estude e pense em trabalhar (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

A relação sexual na juventude aparece, desse modo, necessariamente ligada à gravidez e, portanto, à inadequação do corpo para gerar um filho neste momento da vida. No entanto, pesquisas mostram que essa associação não condiz com a realidade, já que a gravidez juvenil não está atrelada à iniciação sexual precoce em relacionamentos eventuais. Esta suposição comumente é usada como justificativa para o controle da sexualidade juvenil pelos adultos, como pais e mães (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006):

Transar na minha idade é proibido. Se engravidar, o bebê é grande e o corpo de uma menina da minha idade é pequeno, como o bebê vai nascer? Aos 18, 19 anos o corpo da mulher é um pouco maior, então o bebê consegue nascer pelo parto normal (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Tanto as mães quanto as jovens concordam que a gravidez na juventude não é adequada pela dependência financeira que elas e seus possíveis parceiros ainda vivenciam. Essa convicção está associada ao pensamento em voga — a que Heilborn *et al.* (2002, p. 18) se referem —, que entende a gravidez na adolescência como "desperdício de oportunidades, uma subordinação – precoce – a um papel do qual, durante tantos anos, as mulheres tentaram

se desvencilhar", argumento pautado na crença de existência de oportunidades iguais para todos, independente da classe social e no modelo de mulher supostamente universal.

A gravidez juvenil abordada dessa maneira na família pressupõe uma "racionalização própria da modernidade, por planejamento, e, portanto, se ocorre entre jovens, são consideradas questões *fora de lugar*, principalmente pelos adultos" (SILVA; ABRAMOVAY, 2007, p. 238, grifos das autoras). Supõe a idealização da juventude e de sua trajetória de vida, necessariamente marcada, dentre outras coisas, pela diversão, os relacionamentos amorosos transitórios, o estudo e a busca pela autonomia (SILVA; ABRAMOVAY, 2007). Entretanto, como se verá adiante, a diversão e os relacionamentos amorosos, mesmo transitórios, não são bem vistos pelas famílias.

O discurso alarmista e até ameaçador é empregado pelas mães como uma estratégia de controle e prevenção à gravidez juvenil. Entretanto, elas não estão sozinhas nesse argumento. De acordo com Silva e Abramovay (2007), esse posicionamento, também empregado pelas autoridades oficiais, dissemina a relação direta e causal entre a gravidez juvenil e a interrupção da escolarização, precárias condições de trabalho e empobrecimento das jovens de camadas populares, excluindo da discussão fatores sociais que contribuíram para a história de exclusão social. No discurso médico, por exemplo, amplamente divulgado na mídia, alerta-se para a gravidez entre meninas de 11 e 12 anos diretamente relacionada ao início da vida sexual de considerado precoce (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006).

Sendo a relação sexual associada à gravidez e ao casamento, a preocupação dessas jovens é com sua independência financeira e a do namorado:

Eu acho que o melhor é ele começar a trabalhar aos 18 anos, e aos 19 anos já ter um dinheiro guardado para comprar uma casa, os móveis, a TV; aí sim, aos 20 anos dá para casar, transar e engravidar. Acho que aos 18 anos até pode transar, mas tem que usar camisinha para não engravidar. Eu também quero começar a trabalhar aos 18 anos, penso em usar uniforme preto, salto alto e servir cafezinho no banco. Gosto disso (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Por esse motivo, as garotas muitas vezes acabam concordando com as recomendações das mães e adiam a relação sexual para o momento de estabilidade financeira do parceiro:

Não dá para transar antes do casamento porque atualmente o Caio está desempregado, pensa em começar a trabalhar o ano que vem. Se eu transar e engravidar agora ele não terá dinheiro para sustentar meu filho. Só quero

transar e ter filho quando ele estiver trabalhando e eu também, os dois trabalhando é melhor (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

As orientações dadas pelas mães mostram de que maneira as famílias reproduzem modelos de gênero no que diz respeito ao desejo sexual. Espera-se, das garotas, a contenção de seus desejos e o adiamento da iniciação sexual (SILVA; ABRAMOVAY, 2007). Além disso, a sexualidade para as famílias é reduzida à atividade sexual, que por sua vez está associada ao perigo, ao risco de gravidez, a um problema. As dimensões do prazer, da afetividade, do encontro de pessoas não são contempladas. Por trás da proibição da relação sexual e dos aspectos negativos ligados ao ato está a valorização da virgindade das garotas como uma virtude, o mesmo não ocorre com o garoto, a virgindade masculina não é sequer mencionada (FURLANI, 2003).

A exceção à regra da proibição da relação sexual é feita no caso de o namorado ter "vontade de transar":

Minha mãe disse que não posso transar antes do casamento, mas se o Caio tiver vontade, preciso comunicá-la para que ela me leve ao ginecologista para eu começar a tomar pílula anticoncepcional ou providencie camisinha e converse em particular com ele (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Esse depoimento pode ser associado ao que Tânia Salem (2004) e Heilborn, Cabral e Bozon (2006) escrevem sobre a concepção de que os homens, se comparados às mulheres, supostamente teriam impulsos sexuais mais intensos e menos controláveis, sendo então atribuído da jovem o cuidado com os métodos contraceptivos. A consequência de fazer tal distinção marcada por atributos supostamente naturais e instintivos é o ocultamento da relação de poder existente na relação de garotos e garotas (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006).

As opções dadas pela mãe — preservativo masculino e pílula anticoncepcional como métodos contraceptivos — seguem a tendência das jovens da idade de sua filha. De acordo com a análise feita por Silva e Abramovay (2007) sobre os dados da pesquisa **Juventude, juventudes: o que une e o que separa** (UNESCO, 2006), dos jovens entre 15 e 17 anos de ambos os sexos, 41,1% usam o preservativo masculino e 29,8% a pílula anticoncepcional como métodos contraceptivos. A escolha pode estar relacionada à confiança no método e à relativa facilidade de aplicação e aquisição. Os motivos para usar o preservativo são distintos para jovens homens e jovens mulheres. Segundo a pesquisa, para os homens, o principal motivo é a prevenção às DST (29,3%), gravidez (20,2%) e Aids (19,1%).

Enquanto para as mulheres, o principal motivo é a prevenção à gravidez (35,3%), seguida de DST (22%) e Aids (9,9%).

A proibição da relação sexual antes dos 18 anos, imposta por mães, pais, avó das jovens, chega às últimas consequências com a ameaça de abandono da casa, se a recomendação não for seguida e principalmente se ocasionar a gravidez:

Se eu engravidar antes de casar minha mãe me expulsa de casa, vou ter que procurar um lugar para morar e cuidar sozinha do bebê e ainda trabalhar, não poderei contar com a minha mãe porque ela não vai me querer por perto nessa situação. Ela já disse que estou proibida de transar antes dos 18 anos (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Minha mãe e depois minha avó explicaram que poderia ficar grávida se eu transasse, mas se isso acontecesse, eu seria expulsa de casa (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Meu pai disse também que se eu transar antes de casar vai me bater (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Minha mãe me aconselha a ter responsabilidade, não sair por aí para transar e engravidar. Se o surdo me chamar para transar corro o risco de engravidar, não posso aceitar. Tenho que pensar em mim, nas minhas coisas, nas minhas roupas. Se eu engravidar minha mãe me bate (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

A ameaça da mãe foi cumprida com as irmãs que não seguiram a recomendação:

Minha irmã transou antes dos 18 anos e engravidou e não contou nada para minha mãe, manteve segredo, nem para mim. Com o tempo a barriga foi crescendo, crescendo e aí a gente descobriu que ela estava grávida. Teve que casar na hora com o namorado e ir morar com ele em outra casa (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

No compromisso, o garoto presenteia a namorada com anel prateado e usa outro igual, cada um com o nome do outro gravado:

Janaína e Leonardo do 4º ano, de turmas diferentes, firmaram um compromisso na escola — durante o recreio, rodeados de colegas. Victória também usava um anel de compromisso, pois estava comprometida com um jovem estudante do período noturno (Notas de campo, 29/05/2008).

O anel é motivo de exibição entre as/os estudantes, mas seu uso não é frequente; alguns/algumas colegas, ao sentirem falta dos anéis, cobram os envolvidos, que alegam dor, incômodo e esquecimento.

Espera-se, do compromisso, a seriedade do relacionamento, podendo até progredir para o noivado e casamento:

O compromisso é importante porque você começa a conversar, a se entender mais com seu namorado e depois de uns dois meses tem que estabelecer um compromisso para ter a certeza de que o relacionamento é mesmo sério. Depois de alguns meses vem o noivado e finalmente o casamento (Eni, discussão em grupo, 05/06/2009).

Namoro há 6 meses com ele, temos um compromisso. Nunca namorei antes, também nunca fiquei com ninguém. Comecei a namorar o Caio porque ele ficou apaixonado por mim, começou a me paquerar na escola. Ele queria ficar comigo, ter um 'rolo'; eu disse que primeiro teria que pedir para minha família, se meus pais deixassem, eu aceitaria. Também teria que levar a família dele na minha casa para meus pais conhecerem. Combinamos de ele ir a minha casa e pedir para namorar comigo, meus pais aceitaram e então começamos a namorar e depois firmamos um compromisso, ele me deu um anel de prata que usa também (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

O noivado também é marcado pela troca de anéis com os nomes gravados, não exige cerimônia entre familiares e amigos. Mas estar noiva não significa casamento imediato:

Victória pretende se casar depois dos 20 anos, quer primeiro fazer faculdade de Inglês. Namora desde 2006 e seus pais aprovaram o noivado, o noivo ia a sua casa e vice-versa e também podiam sair para outros lugares (Notas de campo, 19/06/2008).

O noivado também pode ser uma estratégia de controle do namorado sobre a vida afetiva da namorada. Este relacionamento supostamente garantiria a fidelidade da parceira, principalmente pela exibição pública do anel:

Antes eu "ficava" com outros meninos, mas em setembro meu namorado quis noivar comigo e pediu para eu parar de ficar com outros meninos. Aceitei e desde setembro não fico mais com ninguém, só com meu namorado (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Dentre os projetos para o futuro estão o matrimônio e a maternidade, nessa ordem, com idades bem estabelecidas. Nota-se a expectativa de ter poucos filhos, mas se mantém a valorização da maternidade com idade certa para acontecer (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006). Chama a atenção o fato de que, ao contrário do que mostra o estudo de Oliveira (2007), a autonomia financeira, a profissionalização e o ensino superior não fazem parte dos discursos de mães e de pais dessas jovens quando o assunto é projeto de vida. As projeções estão mais relacionadas aos padrões de gênero tradicionais: casamento e maternidade. Esta constatação pode estar associada à baixa expectativa em relação às possibilidades dessas pessoas e ao desconhecimento da família sobre modelos adultos de pessoas surdas bem sucedidas:

No futuro pretendo casar engravidar, ter filhos lindos e aí quem vai me sustentar é o meu marido. Ele vai me manter, ser o responsável, vai ter a consciência de que precisa me sustentar. Também não poderá me ignorar, me menosprezar, terá que me ajudar a organizar a casa, a arrumar as coisas, a cuidar do bebê. Penso em casar quando eu tiver uns 20 anos. Agora não dá, primeiro preciso continuar estudando, terminar o 8º ano e depois procurar um emprego, sei lá, trabalhar de faxineira em um consultório médico, ter dinheiro para depois pensar em casar (Eni, discussão em grupo, 05/06/2009).

No futuro penso em casar, bem lá no futuro, aos 21 anos mais ou menos, 20, não sei, entre essas duas idades, estou pensando ainda. Eu tenho 13 anos e meu namorado é bem mais velho, tem 19 anos, então agora não posso nem pensar em casar, só quando estiver mais velha. Penso em ter uma filha, só uma, não quero outros filhos. Porque adoro menina, acho bonita, é correta, estudiosa, obediente, será uma trabalhadora e quando eu estiver bem velhinha vou ter uma família bem formada (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Deve-se casar com 20 ou 25 anos, ter filhos com 23, 26, 30 anos mais ou menos (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Primeiro quero casar e só depois engravidar. Quero ter menino ou menina, não sei, mas gosto muito de menina. Quero ter mais de um filho para que ele tenha companhia para brincar. Prefiro que nasça surdo porque sabe a língua de sinais, eu vou adorar (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Sobre o futuro, eu não sei. Eu sonho, imagino que vou namorar, depois casar, transar, engravidar, ter um filho, cuidar dele enquanto meu marido vai trabalhar, cuidar da casa, do meu filho quando ele estiver chorando, depois levá-lo para a escola e ir trabalhar, na volta buscar meu filho na escola e ir para a casa. É isso que eu sonho (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Ao lado do desejo de ter filhos, há preferência por ter filhas, do sexo feminino, escolha apoiada nos estereótipos de gênero, sendo as meninas consideradas mais bem educadas, comportadas e obedientes:

Penso em ter uma filha, só uma, não quero outros filhos. Porque adoro menina, acho bonita, é correta, estudiosa, obediente, será uma trabalhadora e quando eu estiver bem velhinha vou ter uma família bem formada (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Eu penso em ficar grávida, mas não agora, só no futuro, lá pelos meus 19, 18 anos, sei lá. Pretendo ter uma filha, surda ou ouvinte, tanto faz, mas tem que ser menina. Eu adoro menina, elas são mais corretas, seguem os conselhos das mães, meninos não estão nem aí para o que a mãe recomenda, só querem saber de bagunça. As meninas aceitam mais o que as mães dizem, não ficarão com vergonha de mim que sou surda (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Além disso, existe uma preferência entre ter filhas ouvintes ou surdas, pela possibilidade de ensinar a Libras aos filhos e de aprenderem com eles a falar:

Espero que a minha filha seja ouvinte porque poderá falar, e assim me ensinar a falar e ensinar o pai dela que é surdo como eu, a falar. A gente poderá entender melhor a fala se ela nos ensinar (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Só quero ter um filho. Pode ser até dois, no máximo, não sei. Mas que sejam ouvintes, eu gosto de ouvintes porque falam. Posso ensinar um pouquinho de língua de sinais para ele e se depois quiser aprender mais vai depender dele. Quero duas filhas, meninas, as duas. Porque no futuro as meninas podem ser safadas, então eu pretendo aconselhar bastante, orientar para que não sejam assim. Ser malandra, surfista, 'puta', tudo bem, mas safada não. Quando forem adultas poderão ser o que quiserem, mas quando crianças, não, eu terei que aconselhar muito (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Não sei se vou casar, ter filhos, não sei, Deus é quem sabe. Às vezes tenho vontade, às vezes não tenho. Às vezes tenho vontade de ter filhos, menina ou menino, tanto faz, mas gostaria que fossem ouvintes, porque ajudariam na minha comunicação com as outras pessoas ouvintes. Eu ensinaria a língua de sinais para meus filhos, começaria com o alfabeto manual e aos poucos eles se tornariam fluentes e quando uma pessoa falasse comigo, meus filhos interpretariam e isso facilitaria a conversa (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Neste projeto existe distinção entre escolha de parceiros surdos ou ouvintes, devido a diferentes motivos. A escolha de maridos surdos segue o critério da facilidade de comunicação pelo uso em comum da Libras:

Tenho vontade de casar, casar com surdo, porque dá para conversar, com ouvinte não dá porque não sabe a língua de sinais (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Eu gostaria de engravidar um dia, ter dois filhos, mas daqui a alguns anos. [...] Eu vou casar com surdo porque ouvinte não sabe a língua de sinais, [...] não sabe se comunicar com surdo (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

O desconhecimento da Libras e a dificuldade no aprendizado da língua fazem com que o ouvinte às vezes não seja pensado como marido:

Eu quero me casar com surdo porque surdo é bem melhor. O ouvinte, mesmo que queira saber a língua de sinais, não serve, os surdos ensinam, mas os ouvintes não aprendem, sinalizam com dificuldade, têm as mãos rígidas, não são como os surdos que sinalizam rapidamente (Eni, discussão em grupo, 05/06/2009).

A escolha de parceiros ouvintes feita por algumas das jovens baseia-se na versatilidade do ouvinte de falar e, se quiser, de sinalizar:

Pretendo me casar com um homem ouvinte, gosto de ouvinte porque fala e ainda pode aprender a língua de sinais e sinalizar bem, pode tanto falar quanto sinalizar (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

A preferência de algumas jovens em se relacionar com jovens surdos pode ser entendida a partir do que escreve Berger (2002, p. 115): “os indivíduos preferem ligar-se a pessoas que sustentem suas autointerpretações”, ou seja, “todo ato de ligação social resulta em uma escolha de identidade. Inversamente, toda identidade exige ligações sociais específicas para sua sobrevivência”. A escolha de parceiros surdos é justificada por elas a partir da representação negativa que têm dos ouvintes. É como se surdos e ouvintes ocupassem os dois extremos de uma escala de valores. Ouvintes são vistos como agressores sexuais em potencial e infiéis; surdos são fiéis e solidários.

Entretanto, não é verdade que os surdos são unidos por uma solidariedade irrestrita (MOURA, 2000). Peter Berger e Thomas Luckmann (1995, p. 49) nos dão alguns caminhos para compreender a representação negativa dos/as ouvintes nesse grupo. Ainda que sem rigidez de padrões, na interação face a face o outro é apreendido a partir de “esquemas tipificadores”, influenciando, assim, a interação.

Nessa situação, o ouvinte recebe atributos a partir das seguintes tipificações: agressor, mau, infiel, entre outros. O inverso também acontece. Ouvintes, jovens e adultos, consideram surdos/as como “loucos”, “imaturos”, com “outros comprometimentos”. Esse processo ocorre de maneira dinâmica:

[...] as tipificações do outro são tão suscetíveis de sofrerem interferências de minha parte como as minhas são da parte dele. Em outras palavras, os dois esquemas tipificadores entram em contínua ‘negociação’ na situação face a face (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 50).

Ao mesmo tempo, existe certa constância: “meus encontros com os outros na vida cotidiana são típicos em duplo sentido, apreendo o outro *como* um tipo, e interatuo com ele numa situação que é por si mesma típica” (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 50, grifo dos autores).

Ainda sobre os projetos de vida, estes não seguem apenas a tradicional expectativa de matrimônio voltada para as meninas, também está incluída a carreira profissional:

Quero estudar até o 8º ano e depois trabalhar, ainda não sei em quê. Mas pretendo ser médica de crianças, quero ajudá-las. Depois que eu concluir o 8º ano, pretendo começar a trabalhar. Mas o que quero mesmo é trabalhar no

Hospital das Clínicas, adoro ajudar. Quero ser pediatra, verificar os batimentos cardíacos, dar injeção, fazer várias coisas, cuidar das crianças doentes, resfriadas, ajudar, resolver os problemas de parto. Futuramente conseguirei ser médica (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

Penso em trabalhar com informática, trabalhar em escola como professora de informática (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Quando eu tiver 16 anos vou começar a trabalhar. Penso em ser professora de surdos, nesta escola ou na escola em que estudei anteriormente. Gostaria de ensinar aos surdos a língua portuguesa, poder ajudá-los de alguma maneira a melhorar o ensino. Ter alunos surdos é melhor porque a comunicação flui em língua de sinais, com ouvintes não dá porque não sei falar (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Penso em fazer faculdade, meu namorado também, mas ainda não sabemos que carreira seguir (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Embora a carreira profissional esteja contemplada, as profissões que se destacam estão relacionadas às atividades ditas femininas, especialmente ao ensino e ao cuidado com pessoas surdas:

Quero ser professora de crianças surdas bem pequenas, quero contar histórias, ensinar a escrever. Não quero ser professora de ouvintes porque a comunicação não existe (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Tenho vontade de trabalhar, tenho uma colega que é operadora de fábrica, organiza caixas em uma fábrica, tenho vontade de trabalhar no mesmo lugar que ela para ter meu salário. Mas teria que pensar em mudar de escola, de horário, minha mãe disse que só não dá para estudar à noite porque corro o risco de ser estuprada, algum homem pode me pegar. Tenho medo. Tem muito homem drogado por aí. Agora de manhã ou à tarde não tem problema (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Sabe-se que a escolaridade dos jovens de camadas populares não garante a diminuição da desigualdade social, a inserção no mercado de trabalho, nem mesmo a ascensão social (CATANI; GILIOLI, 2008). Além disso, quando empregados, se comparados aos adultos, os jovens vivem a instabilidade no emprego e as condições mais adversas de trabalho (CATANI; GILIOLI, 2008). Na situação específica das pessoas surdas, esse fato ainda é mais agravante por levarem mais tempo para concluir a educação básica em decorrência da história da educação; mesmo assim, a competência na leitura e escrita não alcança os níveis esperados. Restam as ocupações menos valorizadas e menos remuneradas.

José Machado Pais (2006, p.10) acrescenta que alguns jovens não apresentam projetos para o futuro, ou esses projetos são pensados em curto prazo, voltam-se mais para o

presente, uma vez que "o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham".

4.2 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE E ESCOLA: O QUE DIZEM AS JOVENS?

É importante mencionar a opinião que as jovens têm da escola, vista por elas de maneira positiva, principalmente por ser um local de encontro com colegas surdas e surdos, em que a conversa informal em Libras torna-se possível. Prevalece a ideia de união do grupo de estudantes e das oportunidades de lazer promovidas pela escola:

Gosto desta escola porque a gente bate papo, conversa, é legal. Não tem nada de ruim nesta escola, só coisa boa, aqui é bem melhor. Gosto porque aqui tenho amigos e amigas, a gente se dá bem, troca ideias, conversa sobre várias coisas (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Aqui somos todos unidos, meninas, meninos, todos unidos. Conversamos sobre passeios ao parque de diversão, sobre o lanche, sobre várias coisas. Todos se ajudam (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Gosto desta escola porque tem surdos, a gente bate papo, conversa em língua de sinais sobre várias coisas. Aqui fiz muitas amizades, as pessoas são legais, não tem fofoca, são educadas, são amigas, não ficam só em um único grupinho, vão trocando de grupos, então todo mundo conversa com todo mundo, são todos amigos. Aqui não tem isso de não gostar de alguém, todos os surdos aqui são unidos (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Estar nesta escola é ainda mais valorizado pelas jovens que tiveram experiências negativas anteriores em escolas regulares, chamadas por elas de "escola de ouvinte". Ao se referirem a estas, apontam a violação de seus direitos: a impossibilidade de usarem sua língua e de comunicar-se através dela, sendo alvo de violência por parte dos colegas ouvintes que desconheciam a Libras.

Eu estudei na escola de ouvintes e era empurrada pelos colegas, caía, sofria muito. Só a professora gostava de mim, me respeitava, mas os colegas ouvintes não gostavam de mim. Foi então que em 1999 minha mãe decidiu me transferir para esta escola de surdos. [...] Minha mãe queria que eu convivesse com crianças surdas porque as crianças ouvintes eram muito más comigo, me provocavam muito, me derrubavam no chão, eram falsas comigo, pensavam que surdo é bobo, me faziam de boba, não respeitavam o meu jeito de ser. [...] Os ouvintes não tinham educação, me empurravam, eram teimosos, tinham problemas com surdos, não respeitavam o jeito de ser

do surdo. Os ouvintes eram muito maus, riam de mim, não sei o que falavam de mim, eu não podia escutar o que diziam. Os ouvintes me desprezavam, era um saco. Não gostavam de surdos. Aqui é muito bom, me sinto bem aqui (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

No que diz respeito à sexualidade, sendo esta um tabu em nossa sociedade, está impregnada de “componente da discriminação e do preconceito para o conjunto de palavras, atitudes, práticas e valores morais que a sociedade não aceita, conferindo-lhe significados negativos” (FURLANI, 2003, p. 87). A sexualidade na escola, como parte dessa mesma sociedade, não poderia ser diferente.

As jovens evidenciam em seus relatos que sua vida escolar está marcada por modelos e padrões socialmente esperados de meninos e meninas. A escola tem grande contribuição nesse processo, através de condutas e pistas corporais — linguagem, gestos, olhares – presentes em seu cotidiano (MORENO, 1999).

Além disso, como afirma Vianna (1997, p. 121-128), é preciso considerar que as relações interpessoais estabelecidas na escola estão atravessadas pelas relações de gênero, o que é “menos visível, mas nem por isso menos importante” e dizem muito sobre os significados de ser homem e ser mulher “que embasam nossas relações sociais” e “reificam-se nas relações estabelecidas no interior da escola e da sala de aula”.

Um dos exemplos da presença dos significados de gênero nas relações estabelecidas na escola observada está no controle e nas tentativas de burlar das alunas quanto ao uso da vestimenta dos/as educandos/as. A recomendação sobre a vestimenta em geral é objeto de preocupação por parte da escola e um dos itens de suas regras de convivência: “a) Importante o uso da camiseta da escola; b) Homens não podem tirar a camisa; c) Mulheres não podem usar roupas curtas e decotadas”. Sendo uma instituição pública de ensino, o uniforme da prefeitura de São Paulo é instituído: calça, camisas, blusas, agasalho etc. com o emblema da instituição. Entretanto, no cotidiano escolar foi constatado que a preocupação com a vestimenta é diferente em relação às garotas e aos garotos.

As jovens não têm tanta liberdade de usar qualquer outra blusa que não seja a do uniforme. A estratégia criada por algumas, como já dito anteriormente, é chegar até a escola com as blusas mais justas e curtas, que deixam a barriga à mostra, e, antes de atravessar o portão, colocar o uniforme por cima. A mesma vigilância não acontece com os jovens. Alguns ficam de *short* e blusa regata no recreio, durante o jogo de futebol, sem nenhum tipo de repreensão por parte de colegas ou de funcionárias da escola.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de a denominação “pelado” e “pelada” receber diferentes significados, a depender do sexo dos/as envolvidos/as: “A inspetora contou sobre um jovem do 7º ano: 'Ele me adora, hoje ele estava sem camisa [durante jogo de futebol no recreio], falei: está pelado! Ele então veio me dar um beijo” (Notas de campo, 13/10/2008).

Quando as envolvidas são as jovens, os comentários são outros. Em um dia com variação brusca de temperatura, de frio para calor, as jovens do 5º ano estavam reunidas e chamou a atenção o fato de uma delas estar com uma jaqueta, abanando-se com as mãos em pleno calor. Foi então que ela contou sobre a recomendação de uma de suas professoras:

A professora me mandou colocar uma jaqueta por cima da minha blusa, porque eu estava pelada [vestia uma blusa regata]. Por isso estou com a jaqueta da minha amiga porque a minha mesmo é ainda mais quente. A professora disse que tenho que usar blusa com manga embaixo da roupa de frio, mesmo que não seja uniforme, não tem problema, mas tem que ser com manga (Notas de campo, 13/10/2008).

Esses episódios exemplificam o que diz Sonia Corrêa (2009, p. 3), ao esclarecer que considerar o “corpo feminino como fonte única e principal de incitação ao desejo”, mesmo com a exposição de corpos masculinos e femininos em nosso cotidiano, trata-se, antes de tudo, de um ponto de vista exclusivamente heterossexual. No que diz respeito à escola, não podemos esquecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm 'efeito de verdade', constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21). Não apenas o conteúdo curricular diz muito sobre a sexualidade para os/as jovens, como também a repreensão a determinados comportamentos (WEREBE, 1999).

Na instituição observada existe um paradoxo: se, por um lado, a sexualidade das estudantes é negada — como visto no capítulo anterior —, e proibida — como consta nas regras de convivência —, por outro ela é intensamente vivenciada nas salas de aula, nos corredores e nos espaços destinados ao recreio. É também objeto de preocupação e cuidado por parte das profissionais da educação. Apesar de sua proibição, destacada nas regras de convivência e expressa nos depoimentos das jovens, os relacionamentos afetivos como “ficar”, “rolo” e namoro na escola existem e são marcados por entregas de correspondências, rituais de noivado e compromisso com troca de anéis e testemunho de colegas. Entretanto, essas vivências em muito se distanciam do pressuposto de “sexualidade aflorada” entre surdos/as, presente no senso comum e em publicações discutidas anteriormente; pelo

contrário, mostram um longo processo de controle, negociação entre as alunas e as regras impostas pela escola.

No caso da escola observada, as jovens relatam que o "ficar" não é permitido dentro do ambiente escolar, só fora de seus limites físicos:

Aqui na escola não pode namorar, nem "ficar", pode na rua, fora daqui. Aqui dentro as inspetoras ficam de olho e se alguém quer "ficar" com alguém, elas já dizem que eles não podem "ficar" aqui. É proibido pela direção porque aqui é lugar de estudar, estudar é mais importante. Beijar na rua tudo bem, mas aqui dentro não dá (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

A despeito da proibição, as jovens "ficam". A experiência do "ficar" na escola conta com a ajuda das colegas e não passa de trocas rápidas de beijos na boca:

Já fiquei com alguns meninos surdos aqui da escola, eu tinha uns 12, 13 anos. Faz muito tempo, só dei um selinho dentro da escola mesmo. Uns beijinhos de brincadeira, só isso. Fiquei na sala de aula na troca de uma professora com a outra, as colegas vigiavam a porta para ver se não vinha nenhuma professora; dei o beijo rapidinho e saí correndo (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Eu já "fiquei" dentro da escola, várias vezes, com um menino que estuda aqui, mas nunca ninguém viu. "Fiquei" na hora do recreio e na hora da saída da escola para casa. Uma vez uma colega me viu ficando com esse menino, mas não saiu por aí espalhando o que tinha visto, manteve o segredo e eu a agradei por isso, manteve como assunto particular. Se ela contasse a alguém da escola eu poderia ser expulsa. A inspetora de alunos nunca me viu ficando com ele (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Ainda sobre as relações de gênero, para Heilborn *et al.* (2002) o "ficar" tem significados distintos para jovens homens e mulheres, sendo socialmente permitido aos primeiros muito mais oportunidades de "ficar" do que para as mulheres. "Ficar" com o que é considerado um número excessivo de meninos é, para as meninas, "galinhagem".

A professora contou que o sinal para "galinhagem" foi criado pelo próprio grupo de estudantes a partir de uma situação específica. Uma estudante do 5º ano autodefinia-se como "puta, por ficar com vários meninos". A professora, incomodada com o sinal e seu significado, explicou que o termo "puta" estava relacionado "à venda do próprio corpo". Após esta constatação, a jovem em questão chegou à conclusão de que não fazia isso, portanto, não era "puta", ela e o grupo chegaram por fim ao sinal de "galinha/galinhagem", distinto do sinal referente à ave (Notas de campo, 28/03/2008).

Se, por um lado, a professora problematizou o uso do sentido do sinal "puta", por outro, não conseguiu propor algo que pudesse superar os significados carregados nessa

definição, a partir de um comportamento de meninas que “ficam” com meninos. O termo caiu novamente na valoração negativa da mulher.

Ainda de acordo com os relatos das jovens, o namoro na escola também não é permitido:

Namorar é proibido na escola, quer dizer, você pode namorar, aí é com a gente, mas não na escola. Namorar, transar, “ficar”, só se for lá fora da escola. Isso porque o diretor não gosta que namore na escola. Agora, na rua, fora da escola é outra coisa, as pessoas são livres, é normal namorar, se quiser namorar, “ficar”, transar depende do jeito de cada um. Mas na escola não pode, o diretor não deixa. As professoras também não gostam (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

Na escola pode namorar, mas só segurar a mão um do outro. Beijar na boca só se for na rua da escola, dentro da escola não pode (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

O namoro na escola é proibido, não sei, a professora que disse que era proibido, não sei, acho que as professoras combinaram entre elas. Na escola tem namorados, já vi um casal namorando aqui dentro escondido, dando beijo na boca, passando a mão, olho e fico surpresa: como fazem isso aqui? Também tem casais que “ficam” aqui na escola escondido, acho que têm vontade de “ficar”, de namorar e aí “ficam” e “namoram” aqui mesmo. “Ficam” quando não tem ninguém por perto, as pessoas estão brincando, eu mesma já vi ficarem, olho, percebo, mas não ligo, continuo conversando (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

A regra não agrada a todas. Simone questionou a professora:

Eu já perguntei para uma professora se podia namorar e ela me disse que não podia namorar e nem ficar na escola, e se isso acontecer é motivo de expulsão da escola. Aí eu ameacei mudar de escola, a professora disse que gostava de mim e não queria que eu saísse. Eu disse que essa escola é um saco porque não deixa a gente namorar aqui dentro, que tudo é proibido. A professora disse que isso acontecia porque a gente ainda era criança (Simone, entrevista individual, 04/11/2008).

A proibição, entretanto, não impede os namoros. Se o afeto não pode ser demonstrado na escola, os encontros fora desse local são combinados e assim que se ultrapassam os muros da escola esses afetos são expressos: na rua, no ponto de ônibus:

Namoro Leandro (estudante do 4º ano), mas não podemos namorar na escola, só na rua, fora da escola (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Na escola não podemos namorar, então a gente combina de sair no final de semana ou eu peço para a minha mãe ligar para a mãe dele ou ele pede para a mãe dele ligar para a minha, e então combinamos de nos encontrar no shopping onde estão outros surdos (Evelyn, entrevista individual, 20/10/2008).

Meu namorado me espera de manhã no ponto de ônibus e me acompanha até a escola. Enquanto eu fico na escola ele sai à procura de emprego. Na hora do recreio ele fica me olhando do portão da escola; ao meio dia ele me espera no ponto de ônibus ou na rua da escola, conversamos um pouco com os surdos na padaria, no ponto de ônibus e no terminal de ônibus. Conversamos com surdos de vários lugares, muitos surdos vão até lá. Ficamos batendo papo até umas cinco da tarde e aí a gente se despede, eu vou para a minha casa e ele para a dele porque à noite ele tem aula (Victória, entrevista individual, 07/11/2008).

Os relacionamentos afetivos não estão restritos aos estudantes do mesmo período de aulas, as jovens também se relacionam com jovens mais velhos, estudantes do período noturno da mesma escola. Para isso, a lousa do pátio é um recurso usado pelos casais na troca de mensagens.

Victória e Pedro
 Namorado
 Paquerar
 ficam
 sempre
 (Notas de campo, 08/05/2008)²⁷

Nos relacionamentos entre jovens do mesmo período de aulas, o recurso usado é o bilhete, com marcas de beijos de batom, escritos com caneta colorida, muitas vezes com a ajuda de colegas e entregues em mãos com a mesma ajuda, que muito se aproxima dos recursos usados no namoro tradicional descrito por Azevedo (1981).

Já recebi uma carta de amor na escola, um menino estendeu a mão para me cumprimentar e aproveitou para me entregar uma carta, eu fiquei surpresa, não esperava por isso, guardei no bolso da calça, escondi porque na escola não pode esse tipo de coisa. Fui escondida ao banheiro e lá li a carta bem detalhada de amor (Vilma, entrevista individual, 01/12/2008).

Costumamos receber cartas dos meninos pedindo para "ficar" com a gente, namorar, sair, passear (Simone, discussão em grupo, 04/06/2009).

No divertido bilhete reproduzido abaixo, a garota quebra o padrão e toma a iniciativa: depois de expressar seus sentimentos para um garoto, pede sua definição e para isso lança mão de uma enquete rápida, de escolha entre duas alternativas: “sim” ou “não”, “Maria” ou “Simone”:

De: Maria

²⁷ As transcrições dos bilhetes foram fiéis aos originais. A estrutura da escrita apresentada demonstra o quanto o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para a população surda precisa melhorar.

Para: Vagner
 Maria eu desejo namorar Vagner só.
 Maria você bonita Vagner
 Maria você gostoso mais Vagner
 Maria desejos beijos Vagner
 Maria feliz gostoso namorar dia tudo!
 Maria viu dia tudo Maria viu desejo
 Sexo e sexy e beijos
 Beijos 100%
 Vagner deseja Maria
 Maria () Simone ()
 Vagner gostos quê?
 Namora Maria
 Sim () Não ()
 Eu te amo
 Vagner e Maria

Sabe-se da importância do grupo de amigos para os jovens, "espelhos de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros" (PAIS, 1993, p. 94). Entretanto, no que se refere às pessoas significativas na abordagem do tema da sexualidade, poucas jovens apontam colegas de escola. Para as jovens, as amigas e os amigos não são considerados como importantes fontes de informação sobre sexualidade, as mães continuam sendo sua principal referência (BOZON; HEILBORN, 2006). Apenas Mary e Thina mencionaram colegas da escola como pessoas também de referência para dialogar sobre o assunto, mas restrito ao uso de preservativo como método contraceptivo e ao medo de engravidar:

Tenho uma amiga [Carina] aqui na escola com quem converso muito. Conversamos em particular, ela me ensina, me aconselha, explica que se eu for transar, é para tomar muito cuidado, se o espermatozoide sair, posso ficar grávida, melhor usar camisinha não transar sem camisinha, tenho que usar camisinha. Essas coisas eu já sei. As outras pessoas não sabem o que é transar, o que é transar sem camisinha, o que é transar com camisinha, só nos duas sabemos, conversamos sobre isso. A minha amiga é igual a mim, é inteligente, sabe das coisas. Prefiro conversar com ela, ela tem consciência, sabe língua de sinais melhor (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

As minhas amigas às vezes conversam sobre isso, elas dizem que se transar engravida e se eu não quiser ficar grávida nessa idade que eu estou, o melhor é não transar (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Oliveira (2007) evidenciou em sua pesquisa de mestrado três formas de atuação da escola na educação sexual de jovens: aulas de Ciências ou Biologia, palestra com especialista convidado e conversas informais com professoras. Na presente pesquisa, as jovens apontam apenas as aulas de Ciências como momento destinado ao assunto. Outra

pessoa citada como significativa no âmbito escolar foi uma professora que desenvolveu um projeto sobre o tema em 2007. Ela é lembrada por algumas jovens, mas sem maiores detalhes. O trabalho certamente foi significativo por ser mencionado por mais de uma participante, mas da experiência e do conhecimento compartilhado pouco ficou: anatomia, ejaculação, Aids, tratamento médico, exames, dinâmica da concepção, espermatozoides. Mas é preciso destacar que é a primeira vez que outras dimensões da sexualidade são tocadas: o namoro, a conversa, a emoção. Não raro a gama de sentimentos que envolve a sexualidade é excluída da abordagem escolar (VASCONCELOS, 1994).

Em 2007, uma professora ensinou várias coisas: como nascem os bebês, o espermatozoide, Aids, doenças que a grávida pode pegar, a importância do uso de camisinha. Perigo de pegar a Aids pelo sangue, e se pegar tem que ir ao médico tratar. Pega a doença se transar. Se transar também engravida, não sei quantas vezes precisa transar para engravidar, para saber se está grávida é preciso fazer a ultrassonografia na barriga. É através desse exame também que se descobre se o bebê é menino ou menina. Explicou também que o namoro vem com o tempo de conversa, de conhecimento um do outro, da emoção de estar junto. Só essa professora tocou nesse assunto com a gente, nenhuma outra conversou ou conversa sobre isso (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Só teve uma professora que contou uma história sobre isso em 2007, logo que cheguei aqui. Eu não me lembro mais (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Teve uma professora anos atrás que explicou sobre sexualidade, não sei ao certo (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

Uma professora ensinou sobre sexualidade. Explicou sobre ejaculação, nos aconselhou a ter a primeira relação sexual mais tarde, aos 18 anos, depois de casar, e se não der certo o relacionamento poderá casar novamente. E se ficar viúva também pode casar de novo, conversou sobre essas coisas (Janaína, entrevista individual, 31/10/2008).

Teve uma professora que falou sobre sexualidade, de ter cuidado em transar sem camisinha, que pega doença, essas coisas. Que tem que ir ao médico, mas faz muito tempo, eu nem me lembro mais. E se transar e o homem ejacular dentro da mulher, ela pode ficar grávida. Ela mostrou um livro com o desenho da mulher grávida e o desenho do feto em diferentes meses de gestação: 2, 3, 4 meses (Eni, entrevista individual, 23/10/2008).

Os depoimentos das jovens sugerem que o tema sexualidade não é trabalhado pela escola de maneira sistemática. As raras iniciativas ocorrem em algumas aulas de Ciências e seguem a tendência da abordagem da sexualidade restrita à dimensão biológica, como já

evidenciada por Melucci e Fabbrini (1992) e Aquino *et al.* (2006), deixando de fora aspectos afetivos:

Tenho um caderno sobre sexualidade com desenhos do útero, dos ovários, dos espermatozoides, os desenhos e os nomes de cada um: pênis, vagina... A gente desenhou durante uma aula de Ciências e quando tenho alguma dúvida, recorro a ele (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

De acordo com Debbie Epstein e Richard Johnson (2000, p. 70), a sexualidade nas escolas é tratada, na maior parte das vezes, sob a ótica restrita da reprodução e da forma de prevenir o sexo e seus perigos. Nesse sentido, eles criticam o fato de se excluírem, nesse tratamento, as identidades sexuais e "a sexualidade como diversão ou como prazer, ou a sexualidade como identidade pessoal, ou inclusive, e talvez o mais surpreendente, a sexualidade como intimidade". Enfim, as definições de sexualidade presentes nas escolas "não contemplam, a não ser como um 'nada' onipresente, as ideias sexuais particulares de adolescentes ou jovens e, nesse sentido, os indivíduos ou as relações heterossexuais que não busquem a procriação" (EPSTEIN, JOHNSON, 2000, p.70).

As jovens também não apontam como possibilidade as conversas particulares informais sobre sua sexualidade como uma via de acesso. As conversas, quando ocorrem, limitam-se a aspectos sobre assiduidade e atividades escolares:

Nunca recebi nenhuma orientação das professoras, nem este ano nem nos anos anteriores. Também não pergunto nada, não sei por que, não sei explicar o motivo (Thalita, entrevista individual, 04/11/2008).

A professora não conversa sobre sexualidade com a gente, ela é quieta, não fala nada, só escreve na lousa e explica a palavra, é o jeito dela. Converso com ela apenas coisas da escola, combinamos os passeios que a escola faz, explico o porquê das minhas faltas, essas coisas (Mary, entrevista individual, 11/11/2008).

Não converso nada da minha vida com a professora, só escrevo, estudo. A professora aconselha a não faltar na escola, não mentir e ficar em casa. A professora fala do perigo de assalto, essas coisas. Ela disse que tempos atrás um surdo foi preso porque roubou roupas, como pode? (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

O silêncio sobre o assunto, entretanto, não é decorrente da falta de interesse das jovens. A gravidez é algo ainda incompreendido no aspecto biológico, na informação técnica. Thina revela as suas inquietações e a saída para encontrar respostas:

Em 2006 uma professora explicou sobre sexualidade, hoje, se pergunto para a professora como se engravida, como se faz sexo, ela não responde, diz que só poderá responder quando for mais velha. Tenho muitas dúvidas, por

exemplo: como se engravida? Só engravida quando transa muitas vezes? Se transar uma vez não engravida? Por que a mulher engorda quando está grávida? Eu vejo as fotos da minha mãe quando estava grávida de mim, ela engordou muito. Como ninguém responde às minhas dúvidas, fico imaginando qual seria a resposta de cada uma dessas perguntas. [...] Mas ela diz que é um assunto muito particular, não é o momento, que ainda sou muito jovem e que vai combinar um dia de mostrar algum filme sobre o assunto e explicar melhor (Thina, entrevista individual, 31/10/2008).

As professoras ensinam sobre sexualidade mesmo quando não planejado, quando expressam seus valores, suas ideias e interação com meninas e meninos (WEREBE, 1999). Mesmo sem a intervenção planejada, a escola atua sobre a sexualidade das estudantes quando silencia, omite ou adia a abordagem da sexualidade (WEREBE, 1999). Essa atitude carrega a ideia de que sexualidade não é um assunto a ser tratado na escola, não está relacionado a qualquer área do conhecimento, tampouco à educação, mas as conversas entre pares e outras situações informais, perpetuando o tabu, os preconceitos, as desinformações, as insatisfações e a inseguranças (SUPLICY *et al.*, 1995).

Assim como a menstruação é uma situação marcante no âmbito familiar, na escola o assunto também recebe destaque. Eni (entrevista individual, 23/10/2008) lembra que apenas a menstruação foi motivo de uma reunião entre as jovens do período da manhã com a coordenadora, mas o assunto ficou restrito à manutenção da limpeza do banheiro no período menstrual.

4.3 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE: O QUE PENSAM PROFESSORAS E PROFISSIONAIS DA ESCOLA?

Não há como prosseguir no estudo da sexualidade de jovens surdas sem antes considerar o que as profissionais que atuam na escola pensam dessas pessoas; quais as concepções que estão em jogo? Como entendem o modo de ser e viver de jovens surdas? O que acham de seus relacionamentos amorosos? O que dizem sobre suas atitudes?

Quando o assunto é a sexualidade da pessoa surda, os depoimentos de algumas profissionais revelam uma visão idealizada dos surdos: surdos seriam sinceros, mais abertos, diretos, embotados emocionalmente, não teriam preconceitos, apresentariam maior capacidade de interação afetiva em função da eficiência na comunicação não verbal.

Eles não são assim amorosos, que nem a gente, então eu acho que eles não têm aquela emoção de ficar apaixonado, é muito difícil (Entrevista com professora Beatriz, 10/11/08).

O surdo é mais sincero, pensa e demonstra. O ouvinte é assim: isso é permitido e isso não é, então vou fazer escondidinho. O surdo não tem essa noção, então eles são mais abertos. [...] Não escondem as coisas, eles são de falar mesmo, o ouvinte já é mais de camuflar, esconder, não é uma coisa assim muito clara (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

O mito de que a aprendizagem do surdo ocorre apenas no “concreto”, com conteúdos superficiais e restritos, e de que ele ficaria excluído de conhecimentos abstratos, reflexo do mito da língua de sinais como capaz apenas de abranger aspectos concretos, deixando de fora assuntos como filosofia, poesia, entre outros (QUADROS; KARNOPP, 2007), ganha força também no âmbito da sexualidade.

A comunicação do surdo ainda é mais efetiva na sexualidade [...], [sem] preconceito porque os ouvintes têm muito preconceito de falar de sexo, o surdo é mais direto. Como ele trabalha muito com o concreto, ele é direto. Agora já o adolescente ouvinte escamoteia muito os sentimentos, ele esconde a sua sexualidade (Entrevista com inspetora Gilda, 28/10/08).

Esses atributos repercutem na ideia que se tem sobre os seus relacionamentos amorosos, considerados como instáveis:

Namoro, por exemplo, eles não escondem que estão namorando, eles trocam de casais, hoje o João está com a Teresa, João é amicíssimo do Pedro, separa, aí o João já não está com a Teresa e a que estava com Pedro já está com João. E numa boa (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

A explicação é justificada pela ausência de normas sociais:

O ouvinte tem respeito pela própria cultura, seus valores de família, tem determinadas coisas que você não fala perto de outras pessoas, assim em público. E eles não [os surdos], se quiserem perguntar qualquer coisa, muitas vezes a gente tem uma restrição em perguntar em público, mas eles perguntam talvez pelo fato de a conversa não ser oralizada [...]. Eles não têm vergonha de, por exemplo, perguntar sobre relação sexual: ‘ah porque eu estava com vontade de transar’ ou então, ‘ah, eu transei com não sei quantas’. Pode ser que os que têm mais conhecimento e cultura já tenham essa restrição, mas os que estão aqui nesse nível conosco, não têm não, se tiver que falar eles perguntam (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

Outra ideia presente em alguns depoimentos das professoras é a associação entre a sexualidade dos jovens sendo determinada por hormônios e impulsos sexuais exclusivos deste período da vida, como destacado por Paiva (2000).

Eu acho que a grande maioria é o sexo pelo sexo: ‘ah, hoje eu fiquei com esse, amanhã fiquei com aquele’. Tem umas que não, que falam: ‘tenho namorado, pronto, sou fiel ao meu namorado’, mas outras pensam que não. Por isso eu acho que tem muita coisa do instinto, às vezes a curiosidade também da primeira vez, aquela coisa toda, mas essas que já transam, que já têm um relacionamento, já tiveram um relacionamento, às vezes é transar por transar (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

A ideia "do sexo pelo sexo" presente no discurso da professora Tatiana está relacionada às concepções advindas das teorias do desenvolvimento e da personalidade, conforme explicação de Paiva (2008), muito utilizada em contexto escolar quando se refere à sexualidade de crianças e jovens.

Gisele Morisson Feltrini (2006) levanta alguns aspectos que tornam a educação sexual dos surdos no contexto das escolas do País um desafio, dentre eles destacam-se: (1) presença de professores ouvintes sem fluência em Libras, (2) ausência de formação específica em educação sexual, (3) ausência de profissionais surdos, (4) poucos materiais pedagógicos disponíveis em Libras, (5) educação sexual contemplada no currículo escolar sem conformidade com a demanda do público surdo.

Embora a educação sexual na escola, ou orientação sexual, como dito por alguns autores, não seja novidade, uma vez que a abordagem pedagógica e científica é uma preocupação desde o início do século XX — com destaque para as iniciativas pioneiras da década de 1960 em algumas escolas das capitais do sudeste e para os Parâmetros Curriculares Nacionais que reconhecem a sua importância (RIBEIRO, 2004) —, são poucos os trabalhos desenvolvidos na escola pesquisada. De acordo com os depoimentos das professoras, apenas três iniciativas sistemáticas de educação sexual — conceito empregado no presente estudo como práticas educativas sobre sexualidade, como informações, valores, normas de conduta (WEREBE, 1999) — foram realizadas na escola nos últimos cinco anos, com três professoras diferentes. Uma realizada por professora com a turma do 6º ano, com autorização prévia da família, abordando "desenvolvimento do corpo, menstruação, as proteções, os métodos contraceptivos e o preservativo" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08). A outra com a classe do 6º ano, nas aulas de Ciências, com enfoque nas DST e Aids:

Montamos uma pasta falando da Aids e das DST. Eu fiz a pesquisa com eles no computador, e quando eles começaram a ver as fotos, aquelas fotos das doenças, eles falavam: ‘ah, não quero ver isso!’ Eu: ‘não, você vai ver sim! Porque você precisa saber o que pode acontecer com você, o seu pênis pode estar desse jeito e você precisa saber, não pode ficar na ignorância, tem que saber’ (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Por fim, a turma do 3º ano teve um curso com duração de quatro meses em 2006, ministrado por duas professoras, nas disciplinas Língua Portuguesa e Ciências com abordagem dos temas tradicionais como: namoro, relação sexual, contraceptivos, prevenção às DST/Aids e relações de gênero. A maneira como uma das professoras descreve a experiência e guarda até hoje os materiais utilizados (carta, textos informativos, figuras, revistas) e os registros dos encontros mostram a sua preocupação com o tema e seu entusiasmo com o trabalho realizado: "Foi um projeto muito legal, eu achei que valeu a pena [...] não fizemos tudo o que queríamos, mas o pouco que a gente fez foi muito legal" (Entrevista com professora Alice, 19/11/08). Esta iniciativa inovou por ser um projeto que contou com o trabalho conjunto de duas professoras, não estava restrita a uma disciplina, e trouxe outros aspectos da sexualidade, para além de sua dimensão biológica: o namoro e as relações de gênero. Inovou também na metodologia²⁸ ao usar a escrita de carta e bilhetes de um casal fictício de namorados, estratégia que envolveu a turma, afinal, a troca de cartas, os recados deixados na lousa, são realidades vivenciadas no cotidiano escolar.

A boa aceitação das famílias fez cair por terra a ideia de que elas não se interessariam pelo assunto ou mesmo vinculariam sua abordagem ao início da relação sexual:

Os pais acharam ótimo porque, como não têm uma comunicação legal com os filhos, foi um momento em que tiveram acesso; até um pai verbalizou isso, porque antes de começar o projeto houve uma reunião, a gente colocou para os pais a necessidade, se eles aceitavam que a gente fizesse, nossa... 'Já começou?'; 'Quando começa?' Aí um pai falou: 'eu acho ótimo, eu tenho um filho ouvinte, esse filho eu já chamei e já expliquei tudo para ele, agora com minha filha, nem eu nem minha esposa conseguimos e, por mais que a gente tente, não conseguimos explicar para ela o que realmente gostaríamos de passar. Se vocês fizerem isso, será excelente'. Eles receberam muito bem (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

Sobre as relações de gênero, o enfoque foi quanto ao lugar da mulher na sociedade e o preconceito:

A gente trabalhou muito o preconceito, o que o homem pode fazer e o que a mulher pode fazer, masculino e feminino. O que o homem não faz e a mulher pode fazer, como isso era visto. Foi até engraçado, a gente estava conversando e um falou que homem não chora. Um falou assim: 'homem não pode chorar'. Aí o outro falou assim, 'homem pode chorar, a Alice disse que homem pode chorar' [risos]. A gente trabalhou essa questão: homem não chora? Por que o homem não pode chorar? É que tem essa coisa de homem não poder chorar. E foi muito engraçado porque não é que o homem

28 De acordo com a professora Alice, essa metodologia foi inspirada no Boletim da ECOS para adolescentes, *Transa legal*, n. 1, ano I, maio 1994.

pode chorar, é que a Alice falou que homem pode chorar. Foi legal essa parte de preconceito porque a gente aliou a situação de vida deles, eu falei assim, vocês também não sentem preconceito em relação a vocês [por serem surdos]? (Entrevista com professora Alice, 19/11/2008).

As conversas informais esporádicas são apontadas por algumas professoras como atuação não sistemática sobre sexualidade: “Às vezes você fala com as alunas, mas até não percebe que está trabalhando sexualidade, não é algo que eu penso: vou trabalhar isso” (Entrevista com professora Nara, 21/10/2008).

Nesse contexto, assim como no âmbito familiar, na escola, os casos de violência que envolvem garotas, amplamente divulgados na mídia televisiva, tomam proporções compatíveis à quantidade de vezes que aparecem nos telejornais.

A gente conversou um pouco de uma menina que ficou grávida com 10 anos. Mas foram assim, conversas de uma aula. [...] Mas específico dentro da área, não. E tem essas perguntas que elas fazem para gente, [...] comentários de notícias que saem em jornal, essas coisas a gente acaba comentando em sala de aula. [...] A gente falou um pouquinho dessa menina que foi assassinada, a Eloá. Eu disse: ‘olha, quando ela começou a namorar esse cara, ela tinha 12 anos e ele já tinha 19, uma discrepância, porque ela era uma menina, apesar de hoje em dia as meninas terem corpo de mulher, já terem a sexualidade delas aflorada mais cedo. Mas eu acho muito cedo’ (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Comumente as professoras ressaltaram a importância do trabalho de educação sexual na escola e o desejo de contribuir com a informação dos jovens:

A escola tinha que ter um projeto bem anterior, não chegar nessa fase (4º ano) para fazer alguma coisa. Tinha que haver uma coisa dentro da escola, uma coisa bem estudada, é muita responsabilidade. É começar desde a educação infantil, já vir abordando para não chegar nesse ponto e a gente não precisar comentar certas coisas (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

Acredito que a escola tem que orientar, e os pais também têm sua obrigação de orientar, educar, não sei ao certo como seria essa divisão aí, família, escola. Mas eu acredito que a escola deveria orientar também (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

Reconhecer a sua importância não implica necessariamente em atuar de maneira dialógica. De acordo com Ribeiro (1990), a educação sexual na escola pode equivocadamente seguir os princípios de uma educação bancária, na concepção de Paulo Freire, que consiste na ação de professores em depositar no estudante conteúdos escolares. Exemplo disso é o uso da memorização e da fixação de informações como estratégias de intervenção:

Os alunos deveriam ter uma educação sexual sistemática, tem que ir batendo ali para eles memorizarem, porque eles esquecem muito, você ensina hoje quando for dali a dez minutos já esqueceram, amanhã eles esquecem. Então, se tivesse uma sistematização, sempre batendo ali, acho que eles fixariam melhor. Porque quando é do interesse deles, às vezes eles perguntam, tiram dúvidas, fixam mais (Entrevista com professora Beatriz, 10/11/08).

A ideia de trabalhar a sexualidade fica, contudo, como uma promessa, em uma turma que virá a ser formada no futuro, não no momento: "E se eu pegar de novo essa turma do 4º ano eu farei esse projeto. Eu não dei esse ano porque achei que eles estavam muito jovens" (Entrevista com professora Alice, 19/11/08); ou por estar relacionada ao ensino de uma disciplina específica, Ciências, vinculada à abordagem médica da sexualidade, restrita ao funcionamento do corpo (ALTMANN; MARTINS, 2009): "Não trabalhei sexualidade porque este ano não estou com Ciências" (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08). "A partir do 6º ano deveria haver uma coisa bem direcionada de educação sexual na área de Ciências para eles poderem se informar porque têm muitas dúvidas" (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08); ou ainda porque pressupõe que o tema está sendo trabalhado por outra professora: "Não fiz porque outras professoras sempre trabalham. Quem trabalha assim são duas professoras, passam vídeo, mas deve ter, eu acho que elas devem estar com algum projeto" (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Pensar em idade e ano escolar ideal para a discussão da sexualidade é desconsiderar que a sexualidade é aprendida, portanto precisa ser discutida antes mesmo de sua vivência. Deixar para depois é também desconsiderar que as jovens e os jovens poderão não estar mais na escola quando isso acontecer, dado o abandono escolar ser uma realidade de estudantes brasileiros (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006).

De acordo com o relato da professora Valquíria, os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação existem, ainda que esporádicos, e na unidade escolar sobram materiais de apoio:

Faz tempo que não tem, não sei como que está agora nas coordenadorias, mas sempre eles dão curso para os professores orientarem nessa parte, o que pode trabalhar. A gente tem aqui na escola umas bonecas [...], tem os seios de silicone, com uma mama com nódulo e sem nódulo para prevenir o câncer, [...], tem a vagina, tem o pênis [modelos de borracha], então tem tudo para você orientar, trabalhar a questão do masculino e do feminino, e da sexualidade. Tem a família, bonequinhas e tem alguns outros materiais (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

Entretanto, o papel da escola na sexualidade das jovens não está bem definido. Uma professora levanta a questão ao descrever uma situação particular, facilitada pela condição de ser a mais nova do quadro de professoras:

Meu caso é difícil porque elas [as estudantes] me procuram, acho que pela idade, elas querem conversar comigo e esquecem que eu sou professora também. Perguntam se eu sou virgem, se eu já namorei... Eu falo que é particular, não posso falar (Entrevista com a professora Nara, 21/10/08).

Em se tratando de sexualidade, mulheres jovens sentem-se mais à vontade conversando com mulheres de idade próxima (OLIVEIRA, 2007; HEILBORN, 2006). A situação de proximidade de idade e, ao mesmo tempo, de afastamento pela condição de professor, causa preocupação, e a professora desabafa: "Até então eu me achava adolescente, de repente me vi trabalhando na escola, sendo responsável por um grupo de alunos" (Entrevista com professora Nara, 21/10/08). Consciente da importância de se abordar o assunto, mas sem respaldo técnico sobre como proceder, declara: "Então precisa saber até onde você pode ir, o que você pode falar. É importante, mas acho que falta ajuda de como fazer isso na escola" (Entrevista com professora Nara, 21/10/08).

A procura dos estudantes pela professora chega em forma de convite para saídas: "Eles me falam: vamos para a balada, saindo daqui [da escola]? Eu digo: 'vamos, acabando a aula, vamos'. Mas é só brincadeira, lógico" (Entrevista com professora Nara, 21/10/08). A situação torna-se ainda mais complexa para a professora quando as estudantes acessam um *site* de relacionamento e têm acesso a detalhes de sua vida pessoal como gosto musical, fotos de amigos/as e viagens:

Elas têm Orkut, me adicionam, MSN, até converso um pouco com elas. Eu não sei até que ponto eu posso expor minha vida pessoal para elas. Eu estou em uma confusão, em um conflito. Não sei até que ponto, enquanto professora, eu posso ser eu mesma ou não. Eu não sei como. Eu tenho meu grupo de amigos, sou jovem, saio para baladas, saio muito. Mas eu sou professora. Eles me veem no Orkut e dizem "nossa!" Eu curto muito rock, hoje parei um pouco, mas gosto de rock, uso muito preto. Elas falam: "nossa!" Piada. Aí eu fico preocupada. Acham até cômico (Entrevista com professora Nara, 21/10/08).

Não raro, aspectos da vida pessoal das professoras são levantados pelas estudantes, e o limite é a professora quem dá:

Elas perguntam se eu tenho fantasias, chega uma hora em que está aprofundando muito, eu digo que é particular, que chegou a um ponto que é particular. Eu acho que o limite é quando chega a minha privacidade (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Assim como a professora Nara, a professora Léia é muitas vezes procurada pelos/as estudantes para esclarecer dúvidas referentes à sexualidade. A destreza de profissionais no assunto é motivo da admiração de outra professora: “como a professora Beatriz fala: ah, Léia, queria ser como você...” (Entrevista com professora Léia 03/11/08). A preferência dos/as estudantes em procurá-la deve-se, em sua opinião, pelo seguinte fato: "Sempre falei com naturalidade [...], essa aproximação com elas veio da convivência, [...] realmente elas me procuram muito" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08). "Acho que quem deveria ser responsável pela educação sexual é quem se sente confortável em dar essas aulas" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08).

As questões surgem "durante as aulas, mesmo quando esse não é o assunto da aula. Acho que devido à idade deles, os pensamentos, as dúvidas são mais focados nisso" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08). No entanto, não existe intimidade suficiente para contar aspectos da sexualidade ligados à vida pessoal das garotas: "Neste ponto não, aí eu sou a professora" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08).

A importância do trabalho é evidenciada pela quantidade de dúvidas expressas pelas estudantes. De acordo com o depoimento das professoras, as dúvidas mencionadas por garotos e garotas são distintas.

As garotas demonstram preocupação com a gravidez e a iniciação sexual:

As meninas perguntam de gravidez, perguntam se já transou. (Entrevista com professora Beatriz, 10/11/08).

[...] as meninas perguntam sobre como vai ser a primeira vez, se dói; ‘se fizer sexo oral, o seu peito cresce?’ Elas ficam preocupadas com relação ao formato do corpo. Ou ‘se você toma muito leite, o peito cresce?’ (Entrevista com professora Léia, 03/11/08).

Os garotos, por sua vez, perguntam mais sobre masturbação e os mitos relacionados à sua prática. Nas suas indagações são evidenciadas as conotações negativas, culpa, angústia, ansiedade e os mitos que envolvem essa expressão da sexualidade. Considerações opostas ao que ela poderia ser: conhecimento do próprio corpo e das sensações de prazer que a automanipulação pode proporcionar, além de ser um aspecto importante no processo de aprendizagem para o sexo seguro (FURLANI, 2003):

Outro dia eles falaram que se ficar se masturbando, o peito cresce, dá dor. Então eles não têm essa noção. Dizem que crescem pelos se for várias vezes. Eles não têm essa informação. Às vezes eles perguntam, às vezes na aula,

brincando, eles falam que a mão está com calo. [...] Diziam que ficavam com o peito doendo (Entrevista com professora Beatriz, 10/11/08).

Perguntam sobre o que acontece ao se masturbar. Se nascem pelos nas mãos, se os peitos crescem... se masturbar-se muito faz cair o pênis (Entrevista com professora Léia, 03/11/08).

Mesmo com todas essas questões, algumas professoras identificam que as garotas têm maior acesso à informação sobre sexualidade, facilitada por terem a sua volta profissionais da educação do mesmo sexo, o que não acontece com os garotos:

Eu acho que as meninas são mais informadas do que os meninos. Os meninos dizem: 'ah, eu sei'. As meninas procuram saber mais, elas perguntam mais sobre isso, os meninos não. Talvez se aqui houvesse professores do sexo masculino, talvez tivesse mais aproximação. [...] Porque os meninos não irão falar de sexo comigo. A não ser que, por exemplo, na sala, surja o assunto e eles comecem a falar (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

As professoras, de modo geral, consideram que a família também deve participar desta educação: "[...] se ela [a família] não der, quem dará essa orientação? Não conheço família [dos surdos da escola] que seja fluente, e os que conseguem alguma comunicação são poucos" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08).

Dentre os assuntos que deveriam ser abordados na escola, as professoras apontam os mais tradicionais: gravidez, DST, métodos contraceptivos, início da vida sexual, cólica, menstruação:

São orientações sobre a sexualidade, sobre o ato sexual, o sexo em si, seriam orientações mesmo, é conhecer mais a fundo sobre esses determinados temas, sobre, por exemplo, doenças, sobre as consequências que podem acontecer em decorrência do sexo sem camisinha, o próprio corpo, as diferenças do corpo, puberdade... é aí que entra toda essa questão sexual. [...] Hoje falta muita informação para o jovem. Eu vejo aqui com nossos alunos que às vezes eles até sabem da camisinha, que têm camisinha, sabem que precisa usar camisinha, mas falta algo mais, falta uma coisa mais específica, falta pegar mesmo e falar das consequências que podem acontecer: você pega uma doença sexualmente transmissível. [Falta uma] coisa mais... para ter mais responsabilidade e não fazer o sexo pelo sexo. Porque eu acho que muitos têm uma coisa mais animal, mais instinto, o não envolvimento, que é aquela coisa do envolvimento de você se envolver com uma pessoa... Você ter mesmo um relacionamento com ela, ter uma história com essa pessoa e não é simplesmente o sexo pelo sexo (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

A educação sexual já está abordando o sexo, a transa, a menstruação, aquelas orientações que a gente geralmente dá. Eu acho que deveriam vir especialistas nas escolas, pessoas para darem palestras, que trabalhem nessa

área, colocando vídeos, explicando todo o processo, menstruação, que às vezes elas não sabem, tem muita gente que tem tanto mito, acho que cada família explica de um jeito, às vezes não explica, falta informação (Entrevista com professora Beatriz, 10/11/08).

Por exemplo, uma menina de 15 anos, ela tem que tomar cuidado porque a vida sexual hoje começou muito cedo. E aí uma gravidez, se ela não tomar cuidado? É uma complicação na vida dela, não está preparada para ser mãe nessa idade. Com o mundo evoluindo do jeito que está, com tantas coisas que o jovem pode fazer que uma criança não deixaria... ou então joga a criança aos cuidados da mãe. [...] Uma Aids não tem cura ainda, uma doença transmissível sexualmente é muito difícil de ser curada, então é preciso mesmo que se cuide. Uma gravidez fora de hora é a pior coisa que pode acontecer, um bebê indesejado (Entrevista com inspetora, Gilda, 28/10/08).

A escola tem também um pouco de responsabilidade na educação sexual, principalmente aqui que as crianças não têm em casa uma pessoa para saber dialogar com elas, acho que é muito importante mesmo porque é por aqui que eles vão saber as coisas. Deveria ensinar as meninas já desde cedo [...]. Sexo para elas parece uma coisa banal, transam um com outro, se bem que as normais [sic] fazem assim também, mas as daqui terminam com um, logo já estão com outro, acho que não tem assim um sentimento. Ah, os meninos são muito safadinhos, desde pequenininhos já vêm com aquela coisa assim muito liberal para sexo, pensam em sexo o tempo inteiro (Entrevista com Tânia, agente escolar, 21/10/08).

Valores morais também são contemplados entre os temas relevantes nessa abordagem. A professora Alice defende a educação sexual na escola como um recurso importante para evitar “mal-entendidos, abuso, exposição do corpo, provocações, promiscuidade”. Acredita que esses “abusos” acontecem porque as estudantes “acham normal, não sabem definir o que é certo e o que é errado. Estão muito naquela coisa de aprender com a amiguinha e está tendo muita confusão na cabecinha deles”. A escola teria então o papel de “mostrar que existe outra forma de viver a sua sexualidade” (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

O destaque dado aos órgãos genitais, à fecundação e ao parto reduz a sexualidade à “genitalidade”, enfatizando as diferenças corporais e a suposta complementaridade, além de ter como parâmetro o modelo adulto heterossexual de sexualidade pautado na reprodução (VASCONCELOS, 1994; WEREBE, 1999; PARKER, 1994). Mais do que informações de natureza biológica, a escola poderia contribuir para a ampliação do debate, apresentando o contexto social, histórico e cultural da sexualidade, além de promover a exposição de ideias, valores e pontos de vista (BARROSO; BRUSCHINI, 1985).

Eu acho que deveriam ser professoras de Ciências, são mais habilitadas a lidar, [têm] o conhecimento mais profundo do corpo humano, de tudo o que acontece na adolescência, a transformação do organismo, do homem, da mulher, é uma transformação muito grande, os hormônios agindo, esse esclarecimento é fundamental porque o surdo, além de ter dificuldade de se expressar, ele não tem informação até pela própria casa, pela dificuldade, que às vezes os pais não sabem Libras, não têm como se comunicar (Entrevista com inspetora, Gilda, 28/10/08).

Em algumas declarações das profissionais da educação prevalece o engano já questionado pela literatura especializada, de que informar e abordar os assuntos referentes à sexualidade estimularia a iniciação sexual:

Antigamente nas escolas você nem sabia o que era, hoje você fala, eles têm curiosidade para saber o que é, então eles vão fazer, eles querem fazer para saber que gosto tem (Entrevista com Marta, agente escolar, 10/11/2008).

Nem todas as profissionais concordam com as iniciativas até então realizadas: “Eu acho que a escola até incentiva os alunos a fazerem mais coisas, porque eles agora ficam curiosos, querem fazer, querem saber como é que é” (Entrevista com Marta, agente escolar, 10/11/2008). Entretanto, sabe-se que a informação e a discussão promovem mais tranquilidade, responsabilidade no exercício da sexualidade, na medida em que sentimentos, valores e inquietações são compartilhados (SUPLICY *et al.*, 1995).

4.4 RELATOS SOBRE SEXUALIDADE: QUAL O PAPEL DAS FAMÍLIAS?

Feltrini (2006) considera que a educação sexual das pessoas surdas é de responsabilidade ainda maior da escola porque a grande maioria é filha de pais e mães ouvintes que desconhecem a Libras. Nesse sentido, aspectos linguísticos e culturais, bem como a comunicação efetiva devem ser considerados durante o processo.

É possível notar que a escola especial é uma referência para as famílias na resolução de conflitos, no esclarecimento de mal-entendidos, entre outros assuntos que ocorrem no âmbito familiar. Essa abertura só é possível pelo envolvimento das professoras com as estudantes. Na opinião da professora Alice, essa escola não pode ser considerada "uma escola da rede", em que "o aluno é meu aluno naquelas quatro horas, passou daquilo foi para casa, não tenho mais nada com isso [...]". É uma escola de surdos, [...] uma escola diferente e

as famílias também são diferentes" (Entrevista com professora Alice, 19/11/08). Como exemplo, conta sobre a sua experiência como professora de uma escola regular, na qual o seu modo de agir causou estranheza nos pais e mães dos alunos ouvintes: agia como age na escola especial:

Os pais falavam que eu era uma professora diferente, se encontrava na rua, no mercado, conversava com eles, dava toda atenção. E toda vez me diziam: você é diferente dos outros professores porque conversa com a gente, dá atenção. Isso por conta daqui, a gente tem esse hábito de conversar com a família, ficar por dentro do que está acontecendo com aquele aluno (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

Em conformidade com o que afirma a professora Alice, a professora Tatiana acrescenta outros aspectos específicos da escola especial:

Uma das vantagens de você ficar tanto tempo em uma mesma escola, é que você conhece as alunas desde pequenininhas, você pega todas as fases delas até virarem adultas. Tenho alunas que já se casaram, você pega toda essa fase, uma das vantagens de elas terem essa intimidade é porque você é uma pessoa frequente na vida delas. Eu posso não estar com elas hoje, mas amanhã eu posso dar aula para elas. Coisa que na rede a gente vê que não acontece muito, há muita rotatividade de professores, e aqui não tem isso. Então elas acabam tendo essa acessibilidade com você (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Mesmo com essa falta de comunicação na família, existe uma expectativa entre as profissionais da educação de que a sexualidade deveria também ser abordada no âmbito doméstico, mais especificamente pela mãe:

A orientação maior é da mãe, não é? Eu acho que a mãe tem mais habilidade de falar com os filhos nessa parte sexual, tanto para o homem quanto para a mulher. Como por exemplo, a menina quando começa a menstruar, não é? A transformação delas no seio, na própria vagina, o menino no pênis. Então tem que ter mesmo muito esclarecimento e às vezes a gente tem muito mais confiança na mãe do que em outra pessoa qualquer, mas a escola também tem esse fundamento de dar uma anatomia mais profunda, um conhecimento mais profundo do que vem a ser sexualidade, não é? (Entrevista com inspetora, Gilda, 28/10/08).

Assim como ocorre na escola, falar sobre o tema em casa, em família, geraria uma curiosidade e o impulso de experimentar: "Tem mãe que explica para as meninas, às vezes o pai explica para os meninos, mas daí tem uns que ficam tão curiosos que querem experimentar, eles fazem escondido do pai e da mãe" (Entrevista com Marta, agente escolar, 10/11/2008). Há, contudo, quem defenda a abordagem pela família, mais especificamente, por parte da mãe.

Cabe, portanto, às mulheres adultas, mães e professoras, o papel de ensinar às meninas sobre sexualidade.

Eu acho, sei lá, também é difícil, estão muito prematuras as coisas acontecendo entre eles, tudo muito liberal, para os pais é meio preocupante. Os pais têm que fazer também a parte deles e a escola também. A parte dos pais é a principal. A mãe [deve] aconselhar, falar com a filha, acompanhar, saber com quem sai, com quem não sai, é meio difícil. A escola tem que ter aula para se comunicar com eles, é difícil também para eles, está muito livre, é difícil hoje em dia educar, em todo sentido. Se aqui a professora ensina e em casa as mães orientam, acho que a criança vai ficar mais espertinha, [sem] fazer tanta besteirada como fazem agora. A professora tem que explicar para eles tudo o que é, e o que não é, o certo e o errado, senão eles fazem muita trapalhada (Entrevista com Andréa, agente escolar, 11/11/2008).

E qual seria o papel dos pais e mães, portanto, na educação sexual das jovens? De acordo com as professoras,

A família deveria orientar, mas geralmente nunca acontece isso, a própria família não chega e explica, não sabe também, não tem as informações e ainda tem aquele tabu, para o próprio ouvinte que não consegue explicar quanto mais para os surdos, ainda fica pior. Porque o ouvinte aprende com os colegas, os amigos, e já o surdo... Às vezes eles aprendem com os surdos, mas é... Sei lá, eu acho assim, que é limitado (Entrevista com professora Beatriz, 10/11/08).

Eu acho que, falo mais como mãe do que como professora, você acaba pensando pelo lado de pai e mãe. Eu acho que os pais têm que orientar desde criança, não é aquela coisa: 'ah, isso é feio, isso não pode fazer'. Não é por aí, então eu acho que tem que explicar para a criança desde pequena. O que ela pergunta você não pode deixar sem resposta (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

A falta de fluência de pais e mães em Libras é um fator apontado por algumas professoras como um obstáculo nos diálogos que familiares poderiam estabelecer com seus/suas filhos/as:

Eu acho que o que nós acabamos fazendo é que é orientar, acho que isso não tem dentro da família, por causa da comunicação truncada. [...] A família não está aberta para conversar sobre isso, sobre a sexualidade, sobre sexo em si, o ato, essas coisas todas (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Desde muito cedo as professoras alertam as mães e os pais para a necessidade do aprendizado da Libras. Oportunizar a aprendizagem da Libras pelos pais e mães ouvintes é favorecer o diálogo com as filhas, partilhar informações e valores, indispensável para o bem-estar das jovens (GLAT, 2004):

Eu sempre falo para os pais: vocês precisam aprender a língua de sinais, vê na igreja, vê na Feneis, porque tem pais que já sabem um pouco da língua de sinais, e a Libras que a gente dá aqui é uma Libras básica. Vai chegar uma hora que essa Libras não vai dar mais, você tem que se aprofundar mais. E eu brinco muito com as mães dos pequenos: ‘olha, gente, agora vocês mandam neles, quando eles tiverem idade, vocês não seguram mais porque aí você vai cair na questão da barreira da acessibilidade, você não saberá conversar com seu filho. Quando eles começarem a ficar adolescentes, começarem a namorar, como vocês vão chegar até eles? Ele será um estrangeiro dentro da sua casa porque você não vai saber se comunicar com ele’. Então alguns pais procuram, outros deixam para lá, mas aí quando os filhos começam a crescer, começam a chegar cheios de sinais em casa e os pais já não sabem mais, eles falam: ‘professora, onde eu posso ir aprender Libras, pelo amor de Deus!’ Eu [respondo]: ‘está vendo, eu falei que ia chegar essa hora’ (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

A gente fala para os pais desde que as filhas são pequenas: ‘quando ela ficar mais velha você precisará da Libras para ter um contato melhor com sua filha, para ter um diálogo’ (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

A falta de diálogo nas famílias e a escassez de pessoas fluentes em Libras nos espaços de convivência das surdas fazem com que as professoras fluentes em Libras sejam procuradas por elas e, em alguns momentos, tratem as jovens como filhas:

Elas não têm em casa com quem conversar, então veem na gente uma amiga com quem podem discutir isso, porque não tem aquela barreira. A mãe, ou não discute isso com elas ou não tem comunicação. Irmã, as que têm irmã, só têm uma que tem comunicação com essa irmã, as outras não, então elas veem a gente como uma pessoa para contar: ‘ah, ela ficou com um menino, beijou’ [risos], tem que contar para alguém, contar para a mãe não dá, senão brigam. Não cabe a mim brigar, mas tem determinadas coisas que a gente explica: ‘olha, é assim, tem que tomar cuidado’, aquelas coisas que a gente fala para a filha. Por exemplo, está namorando, a gente tem alguns casos aqui de meninas que namoram meninos daqui ou de fora. Quando é daqui, geralmente a gente conhece o menino, sabemos mais ou menos se é uma pessoa de família boa, estuda direitinho, trabalha ou não trabalha, se é uma pessoa séria que não dá problema, e não dará problemas futuros (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

A sensação de atuar como mães das estudantes tem relação com o que afirma Vianna (2002) acerca de o cuidado ser comumente associado à mulher — e esperado dela — e às profissões consideradas femininas, entre elas a docência nos anos iniciais:

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais (VIANNA, 2002, p. 93).

A exposição pública de parte da vida privada dos surdos pode ser entendida como uma rede de proteção formada por pessoas fluentes em Libras:

A gente fica sabendo porque eles contam, porque surdo, não sei se é mal de surdo, eles não guardam segredo, e se você tem uma certa intimidade com eles, a primeira pessoa para quem eles contam é você. Eu acho que tudo envolve a Libras: 'na minha casa não tenho ninguém para conversar, minha irmã não sabe Libras, minha prima também não sabe'. E quem sabe Libras? 'Minha professora'. Então eles compartilham com os colegas surdos e compartilham com você porque você entende a língua deles, é muito por aí, pela questão da Libras, de a pessoa saber Libras (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Os surdos, a gente até brinca, se você quer que a notícia se propague conte para um surdo [risos] é a mesma coisa que você falar para a torcida do Corinthians, logo no instante seguinte todo mundo sabe de tudo. Não sei por que, eu não sei se é ingenuidade, se eles não têm essa maldade (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

Os meninos costumam perguntar também, mas menos, os da minha turma. [...] Quando elas falam assim: 'ah, a gente quer transar'. Então: 'como? Conversa com sua mãe'. 'Ah, não posso falar com minha mãe'. É uma situação complicada. Isso quando elas falam, pior quando vêm e dizem que já fizeram. E aí a gente diz: 'usou camisinha? Tomou remédio? Tem que tomar remédio, usar camisinha, principalmente a camisinha porque não é só ficar grávida que é o problema, são também as doenças sexualmente transmissíveis'. Falam na frente de todo mundo. Quando a gente fica sabendo, a escola toda já sabe... Elas vêm contando para a gente. É por isso que eu falo para você, elas não têm noção, não são como as outras, como as ouvintes. Tem, é claro, as exceções, há alunas aí que possuem uma formação bem retraída mesmo, que a família direciona bem, que sabem que determinadas coisas que não é para falar em público... Mas a grande maioria não se importa não (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

A falta de comunicação nas famílias é uma constante na vida dos/as jovens surdos/as: "Os alunos se queixam, falam que 'mamãe não entende, que não sabe nada, que só fica falando...', essa é a fala da maioria, [...] diz que fala, fala e a mãe não entende, você percebe também quando vem aqui" (Entrevista com professora Alice, 19/11/08). Acontece também de a Libras não ser vista com a seriedade que ela merece: "A mãe de uma aluna não sabe conversar com a filha, ela não entende a filha, ela acha que a língua de sinais é uma piada, é engraçada" (Entrevista com professora Nara, 21/10/08).

Diante desse quadro, as reuniões de pais e de mães na escola são momentos em que "as mães tentam suprir essa necessidade de se comunicar com as filhas" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08), as mães solicitam as professoras para interpretarem diálogos com suas filhas, "coisas do dia a dia: quando vai sair, que horas vai chegar, que dias que vai ter

aula" (Entrevista com professora Nara, 21/ 10/08). Além disso, são procuradas também para opinarem a respeito de questões ligadas à autonomia das estudantes:

Uma mãe estava em dúvida se a filha poderia vir de ônibus [para a escola]. Conversei com a mãe, expliquei que vinham muitos [estudantes] juntos, que tem que confiar mais nos filhos, dar um voto de confiança. Tanto é que agora ela às vezes vem de ônibus (Entrevista com professora Nara, 21/10/08).

Neste trabalho das professoras, o cuidado ético é considerado: "Primeiro eu tento conversar com a aluna na frente da mãe, dizer o que a mãe está contando, fazer esse intercâmbio, deixo claro que não é uma fala minha, é uma fala da mãe" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08). Essa preocupação é pertinente, considerando que as jovens, pela diferença linguística, não têm como checar a veracidade das informações interpretadas (BRASIL, 2004).

Nas reuniões, a troca não é apenas entre mães, professoras e jovens, acontece também entre as mães:

Na reunião de pais conversam, perguntam, discutem. Tem uma que gosta muito de falar o que acontece em casa com a filha, e aí as outras mães ajudam no sentido positivo: 'ah, mas ela é adolescente, tem que fazer assim...' Geralmente a mãe conta que a filha não quer fazer nada em casa, só dorme, só quer passear, falta na escola, a mãe fala que não sabe mais o que fazer, que sai cedo para trabalhar, chama e a filha não levanta, aí perde a hora. Na medida do possível, a gente tenta orientar assim: 'você tem que conversar, tem que aprender a língua de sinais, saber entender a sua filha [...]'. Elas dizem: 'eu vou dar é uns tapas'. A gente fala para elas: 'não é assim que se resolve, você tem que ter um diálogo, que mostrar para essa menina que há obrigações, que não pode sair a qualquer hora, chegar a qualquer hora' (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

A intimidade das estudantes também é motivo para as mães buscarem o apoio das professoras:

A mãe tinha a maior preocupação porque a filha de 15 anos estava namorando. 'Será que já tinha transado?' — me perguntava a mãe. [...] Nenhuma aluna vem para mim e diz: 'Ah, aconteceu!' Nessas horas eu sou a professora (Entrevista com professora Léia, 03/11/08).

A procura das mães pelo apoio das professoras não se restringe às reuniões de pais e mães, mas também é feita por telefone:

Muitas vezes as mães telefonam, algumas mães eu procuro quando acontece alguma coisa, mas tem as que me ligam sempre: 'ah, fulana táí? Fulana ficou ontem [na escola]? Até que horas ficou?' Tem algumas mães que me procuram, as de meninas, as de meninos, não (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Mesmo as mães que têm uma boa comunicação com as filhas recorrem à escola, especialmente a determinadas professoras de sua confiança: "A mãe sempre está aqui, e se está acontecendo alguma coisa ela, sempre me fala" (Entrevista com professora Léia, 03/11/08).

Outros assuntos já foram tratados na escola:

O fato de a criança sair de casa e os pais não saberem, de passar a noite fora de casa... já aconteceu, até questão de assédio sexual, pessoa da família ficar em cima da menina, e a menina contar para a gente, e sermos obrigadas a chamar a família para comunicar também sobre isso. Uso de droga também, os pais não conseguem resolver e vêm aqui se o filho não está obedecendo (Entrevista com professora Alice, 19/11/08).

Não são só as mães que procuram as professoras, o inverso também acontece quando a segurança da estudante está em jogo. Parece existir uma rede de proteção no grupo que inclui a participação de algumas professoras:

Uma aluna [...] saía da escola e ia para um lugar em que há *lan house* de graça, aí eu descobri porque surdo tem a mão... solta, a gente fala língua solta para ouvinte, e acabou me falando que ela estava indo encontrar um cara que era ouvinte. Aí eu conversei com ela: 'Você está errada, você está mentindo para mim, você está mentindo para sua mãe, você está correndo perigo, a gente não conhece esse sujeito', então nesse dia ela até chorou. Ela desabafou, falou que a mãe a prende muito, que ela tem que cuidar do irmão e não tem tempo de sair com os amigos, que fica muito fechada em casa, então tem de mentir para poder sair com os amigos. Conversei com a mãe: 'olha, mãe, dê um pouquinho de abertura também, ela te ajuda em casa, mas dê um pouquinho de abertura, deixe-a fazer alguma coisa, deixe-a encontrar os amigos também, ou levar os amigos para dentro de casa para você saber quem são' (Entrevista com professora Tatiana, 13/11/08).

Diante desse quadro, as jovens, de alguma forma, sabem que existe uma comunicação entre professoras e mães, daí surgirem algumas desconfianças:

Uma aluna [...], parece que ficou com um menino, beijou, não sei, então as outras vieram contar para mim, ela não gostou porque pensa que eu posso falar para a mãe ou para o pai que vêm na reunião. Mas eu falei para ela que não, que o comentário que a gente faz, que as meninas fazem, eu não vou passar para os pais (Entrevista com professora Valquíria, 26/11/08).

Embora não se queira reduzir o tema da sexualidade à prevenção das DST/Aids, esse aspecto não pode ser deixado de fora da discussão. Nora Groce (2004) aponta para os poucos estudos sobre a incidência do HIV entre as pessoas com deficiência. Gil e Meresman (2006) acrescentam que mesmo que algumas pesquisas indiquem um aumento da incidência

neste público, permanece a ausência da população com deficiência nas campanhas de prevenção às DST/Aids. Para a autora e o autor, o descaso do poder público relaciona-se ao mito de que essas pessoas não têm vida sexual, não usam álcool e outras drogas, não são vítimas de violência sexual.

Além disso, sexualidade não se reduz à aquisição de conhecimento, mas é também nele respaldada. O acesso à informação é um direito que essas jovens, na maioria das vezes, não possuem: "a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis, e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público" (BRITZMAN, 1996, p. 109).

Frente às informações desencontradas, a maioria das jovens desconhece o significado de DST ou apresentam um conhecimento incompleto, com algumas noções desencontradas e vários enganos:

As DST são doenças que se pega transando. Tem a Aids, outra doença que dá no sangue e precisa de medicação pela veia e cuidados médicos (Carina, entrevista individual, 23/10/2008).

Eu sei que tem que ser evitada. A mulher não percebe o homem se aproximando, então é estuprada e engravida. O homem não usa camisinha, sai correndo e aí já era. Daí tem que ir ao ginecologista para limpar a doença. (Eni, discussão em grupo, 05/06/2009).

É uma doença que pega! (Carina, discussão em grupo, 05/06/2009).

As jovens consideram como estratégias de prevenção às DST/Aids o uso de preservativo masculino — “A camisinha evita as doenças” (Carina, discussão em grupo, 05/06/2009) —, a redução do número de parceiros sexuais — “A Aids é um problema, pega se a mulher transar com muitos homens” (Thalita, discussão em grupo, 05/06/2009), “Pega Aids quem transa com todo mundo por aí” (Eni, discussão em grupo, 05/06/2009), a monogamia — “Por isso que tem que casar e transar de vez em quando” (Thalita, discussão em grupo, 05/06/2009) — e o uso tópico de pomada — “Precisa passar pomada no pênis antes de transar senão a mulher pega Aids na vagina, que transforma-se em câncer e morre” (Thalita, discussão em grupo, 05/06/2009), “A Aids mata, deixa a pessoa doente até morrer” (Carina, discussão em grupo, 05/06/2009). Nestas últimas declarações, a Aids é vista como uma doença fatal associada ao câncer. Há também quem ainda desconhece o assunto: “Não

sei o que é Aids” (Vilma, discussão em grupo, 05/06/2009). É importante mencionar que pesquisas (PAIVA *et al.*, 2008) indicam que o uso de preservativo aumenta entre as pessoas com maior escolaridade. A defasagem escolar vivenciada pela população surda é preocupante também neste sentido.

São considerados sintomas de Aids na opinião das jovens: “O pênis fica cheio de bolha e tem que tirar o pênis fora” (Carina, discussão em grupo, 05/06/2009); “O HIV entra no útero e se desenvolve, cresce uma bola lá dentro” (Thalita, discussão em grupo, 05/06/2009).

As jovens apontam as seguintes estratégias como métodos contraceptivos: o uso de preservativo masculino — “Melhor mesmo é transar com camisinha, senão engravida na certa” (Eni, discussão em grupo, 05/06/2009) —, a pílula do dia seguinte — “Se transar sem camisinha, engravida, a barriga vai crescendo, crescendo... Tem que tomar remédio rápido para não engravidar” (Eni, discussão em grupo, 05/06/2009) —, a higiene pessoal logo após a relação sexual — “Depois de transar é só tomar banho, lavar bem a vagina para não engravidar. Logo em seguida a menstruação vem, é um alívio para a garota, limpa tudo” (Thalita, discussão em grupo, 05/06/2009).

As informações das jovens destoam da análise feita por Silvia e Abramovay (2007) sobre os dados da pesquisa **Juventude, juventudes: o que une e o que separa** (UNESCO, 2006). As autoras mencionam que entre jovens de 15 a 17 anos, de ambos os sexos, 87,3% conhecem os métodos contraceptivos. Na mesma faixa etária, 41,1% usam o preservativo masculino e 29,8% a pílula anticoncepcional como métodos contraceptivos. A escolha pode estar relacionada à confiança no método e à relativa facilidade de aplicação e aquisição. Entretanto, 17% afirmam não usar nenhum método. Este último dado é explicado pelas autoras como decorrência da associação que comumente se faz entre a relação sexual e o impulso e a vontade, significados que não combinam com o planejamento que o ato sexual requer na escolha do método contraceptivo.

De acordo com o relato das jovens, os preservativos masculinos estão disponíveis nos postos de saúde e no supermercado. Em casa só são acessíveis para os filhos homens: “o pai e a mãe oferecem para o filho” (Carina, discussão em grupo, 05/06/2009). Ter o preservativo masculino ao alcance é uma medida de prevenção às DST/Aids, mas apresenta diferentes significados para os jovens e as jovens. Para eles representa virilidade, enquanto que para elas, promiscuidade (KNAUTH; GONÇALVES, 2006).

Embora haja muitos enganos sobre prevenção às DST/Aids nos depoimentos das jovens, a menção da jovem ao preservativo masculino indica, como sugerem Daniela Riva Knauth e Helen Gonçalves (2006), certa familiaridade com o preservativo, mesmo que isso não possa garantir o seu uso.

Um dos ensinamentos deixados pelos anos de epidemia da Aids é que, embora tenham ocorrido mudanças nos comportamentos afetivos e sexuais das pessoas, há um consenso de que a informação em si não garante a mudança de comportamento. Não é algo racional, em que a pessoa realiza as suas escolhas consideradas livres, e de âmbito exclusivamente individual, em termos de perdas e ganhos. Outras dimensões devem ser consideradas como gênero, etnia, geração, entre outros (KNAUTH; GONÇALVES, 2006).

Conceber a sexualidade como uma construção social implica necessariamente em considerar que o exercício da sexualidade é um processo de aprendizagem em um dado contexto de determinado grupo social, suas concepções e suas atitudes (FRANÇA JÚNIOR *et al.*, 2008). Mais do que informação, o exercício da sexualidade depende de uma aprendizagem social.

Bozon (2004, p. 13) aponta para a necessidade que as pessoas têm de uma "aprendizagem social para saber de que maneira, quando e com quem agir sexualmente". Heilborn (2006, p. 35) também segue a mesma direção e considera a sexualidade como uma aprendizagem que "constitui-se na familiarização com valores, rituais de interações e práticas". Aprendizado também das regras sociais e de gênero em relação à "exposição do sentimento, ao contato entre os corpos e ao exercício sexual" (BRANDÃO, 2004, p. 65). Assim, a escola poderá oferecer muito mais do que a informação isolada às/aos jovens.

No entanto, não basta estar na escola para ter garantida a riqueza no aprendizado e nas vivências. Há que se ter uma equação entre as práticas escolares, as experiências e os interesses dos jovens: "Uma das principais dificuldades da escola em lidar com seus alunos diz respeito à invisibilidade dos traços que são encobertos pela identidade de estudante" (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001, p. 47). O mesmo acontece com as professoras, pois não basta haver material disponível e interesse, nem tampouco a realização de algumas iniciativas sem continuidade.

Juarez Dayrell (1996, p. 137) esclarece que

[...] aprender a escola como uma construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação

em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Muito mais do que objeto da prática pedagógica voltada para o conteúdo curricular formal, estudantes são pessoas com angústias, desejos, frustrações, projetos, sentimentos, habilidades, expectativas e inquietações. A escola, em sua própria organização de funcionamento, pode favorecer debates e reflexões nos encontros entre os jovens e entre eles e os adultos de modo a proporcionar condições para ampliar o conhecimento entre os jovens e sobre eles (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001).

Marília Sposito (1996) igualmente sugere a entrada na escola de práticas que ocorram para além de seus muros, com o intuito de modificar a ação educativa, conhecendo mais profundamente os jovens e suas realidades.

As professoras, em muitas ocasiões, são referências importantes para essas jovens, ainda que às vezes de forma ambivalente. O conflito entre gerações na escola é esperado e necessário, escreve Sposito (1996). A convivência entre gerações permite a construção de “projetos comuns, capazes de oferecer novos e múltiplos caminhos para a prática educativa” (SPOSITO, 1996, p. 102). Este fenômeno pode facilitar a transformação da situação, o debate de ideias e o enriquecimento das relações estabelecidas, desde que haja uma pré-disposição dos mais velhos, dos educadores, para esta tarefa. Isso implica em “assumir sua condição de portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias que deseja propor aos educandos, também pode inexistir uma interação frutífera entre as gerações” (SPOSITO, 1996, p. 102). Desse modo,

[...] assumir a condição de autoridade, pressuposta a partir de princípios norteadores da vida democrática, cuja legitimidade ultrapassa a mera relação de poder. Não importa que, hoje, nossos legados contenham problemas sociais e humanos ainda não resolvidos, se sobrevive em nosso horizonte, ainda alguma semente de utopia. Para que possam se rebelar, contestar e criar um conjunto próprio de orientações e utopias, os jovens precisam encontrar um estoque muito bem definido de valores oferecidos por seus educadores (SPOSITO, 1996, p. 102).

Como já advertido por Paiva (2008), soluções mágicas não existem quando a abordagem é sexualidade. Ainda que existam poucas publicações a respeito, no Brasil há iniciativas voltadas para a população surda — Unesco (1998); Feltrini (2006); Ferrari, Almeida (2010) — que poderiam ser discutidas, adaptadas, enriquecidas. Não apenas existem

experiências como também materiais confeccionados com a participação de surdos e ouvintes, muito embora esses materiais e experiências ainda se encontrem fora da realidade da escola.

Epstein e Johnson (2000, p. 202) defendem que "a educação sexual deveria começar pelas relações, respeito e diferença, para abordar de passagem as questões de reprodução, e não dar-lhes um tratamento privilegiado desde o princípio".

Considerando a abordagem social de um segmento populacional, e não no âmbito individual de comportamentos, a informação em si não diz nada, não pode ser simplesmente apresentada, deve ser comunicada, fazer sentido ao jovem dentro de um contexto. Além disso, deve levar à reflexão, com implicações para a vida prática. E a intervenção não se esgota aí, é preciso atrelar a informação ao acesso aos serviços e recursos preventivos (FRANÇA JUNIOR *et al.*, 2008). Um exemplo disso é a unidade de saúde especializada no atendimento de mulheres, a Casa Ser — Centro de Atenção à Saúde Sexual e Reprodutiva Maria Auxiliadora Lara Barcelos – local de pesquisa de Oliveira (2007). As jovens entrevistadas são unânimes em afirmar que não apenas confiam nas informações fornecidas nesse serviço como também elegem o local como o mais apropriado para tratar sobre sexualidade pelo ampliado horário de atendimento, proximidade de suas residências, conhecimento técnico dos profissionais, garantia de sigilo e anonimato. Aliás, Heilborn et al (2005) já apontavam para a importância dos serviços de saúde como fontes de informações para as jovens.

Entretanto, concordo com França Júnior *et al.*, (2008) quanto à afirmação de que a intervenção efetiva deverá ser necessariamente intersetorial, coletiva e solidária, não sendo, portanto, exclusividade da educação.

Os profissionais envolvidos não podem agir como tutores das jovens, atrelando sua atuação a juízos de valor e improvisações. Devem assumir uma postura de interlocutores, colocando seus conhecimentos técnicos, suas experiências e habilidade a serviço da necessidade do jovem, promovendo o movimento de busca de informação e facilitando o acesso aos recursos (FRANÇA JUNIOR *et al.*, 2008). Nesta mesma direção, Epstein e Johnson (2009) chamam a atenção para a responsabilidade de profissionais da educação, além dos profissionais da saúde, por fazerem parte da construção das identidades dos jovens ao mesmo tempo em que constroem suas identidades profissionais. Portanto, cabe a esses profissionais mais do que "ouvir, prescrever, ensinar ou avaliar"; sua atuação "envolve o reconhecimento ativo de diferenças na posição social, incluindo sexualidades, raça, etnia e

classe" e principalmente o reconhecimento das "limitações de seus próprios horizontes e [de que] estão cientes de sua parcialidade" (EPSTEIN, JOHNSON, 2009, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo de estudos sobre a pessoa surda, a igualdade e a diferença estão presentes. O movimento surdo e a literatura acadêmica que o respalda destacam a diferença, mais especificamente a diferença surda, com a finalidade legítima de alcançar a igualdade de direitos das pessoas surdas. De fato, na última década, muitas foram as conquistas acumuladas: o reconhecimento da Libras, do intérprete da Libras e da educação bilíngue. Contraditoriamente, esse mesmo movimento, ao ressaltar a diferença, pode levar à discriminação, à segregação, à classificação de pessoas. Assim, antagonicamente, o discurso da diferença pode ser usado para intensificar as desigualdades (SCOTT, 2005; PRIETO, 2008).

Isso ocorre porque, para se alcançar a igualdade, os esforços não deveriam ser voltados para a afirmação de uma diferença, não é a diferença que deve ser focalizada, mas as situações de desigualdade que impedem o acesso às condições básicas que garantam uma vida digna (PRIETO, 2008). O fato de ser surdo, não implica em ter problemas de ordem cognitiva ou afetiva, os “problemas tidos como característicos do surdo são produzidos por condições sociais e dependem das possibilidades proporcionadas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, especificamente para a consolidação da linguagem” (PRIETO *et al.*, 2007, p.18).

Assim, é possível afirmar que as diferenças que caracterizam as jovens pesquisadas, enquanto garotas surdas, acabam se transformando em desigualdades quando os problemas vividos por elas as excluem, ainda que parcialmente, de uma série de processos que fazem parte da socialização juvenil, quando a Libras não é de fato difundida ou quando nem suas famílias podem de fato comunicar-se com elas. No caso específico da sexualidade, a falta de acesso — à informação detalhada e completa, aos serviços públicos das diversas secretarias que atendam suas necessidades, à diversidade da convivência social — é produzida por condições sociais e depende de múltiplas possibilidades como a consolidação da linguagem, a difusão de conhecimentos e a superação de preconceitos. Nesse sentido, afirmar a diferença surda não basta para superar esses obstáculos e o “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público” de “assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária”, expresso pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1990, art. 4) ainda é um desafio a ser realizado.

O direito à liberdade inclui "brincar, praticar esportes e divertir-se" e "participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação" (art. 16, incisos IV e V). Muitas dessas garotas têm seu direito violado ao se situarem à margem da convivência familiar e comunitária. O principal motivo desse isolamento é sem dúvida a barreira da língua, o que implica em outro direito violado, o não cumprimento do que está determinado na Lei Federal n. 10.436 (BRASIL, 2002), quanto ao "uso e difusão da Libras". O reconhecimento da língua não basta, é preciso maior esforço das autoridades competentes para ampliar o seu uso e difusão, fazer circular a língua entre pessoas surdas e ouvintes. Não se deve deixar de considerar que a sua condição linguística de usuárias da Libras traz necessidades específicas que não podem ser abandonadas. Quanto mais pessoas forem fluentes em Libras, mais interações as jovens surdas terão. Afinal, não há nada de errado com a pessoa surda, o problema está na falta de estabelecimento de uma comunicação eficiente, sem mal-entendidos (SACKS, 1998; PRIETO *et al.*, 2007).

Essa difusão e esse uso precisam contemplar os familiares e as pessoas próximas de sua convivência, não só parentes diretos como pai, mãe, irmãos, irmãs, mas também tios, tias, avós, avôs, primos e primas. A responsabilidade não pode ser das próprias surdas, que com boa iniciativa e muito improviso, fazem uso de materiais que possuem no momento como dicionário de Libras, mas com pouco sucesso em seus esforços, já que não conseguem sensibilizar essas pessoas, visto que são quase unânimes nas queixas sobre a falta de comunicação em casa decorrente da falta de fluência da família.

Entretanto, essa responsabilidade também não pode ser exclusiva das escolas especiais. O primeiro obstáculo é a localização. Distantes dos locais de moradia das estudantes, e conseqüentemente de seus familiares, uma vez que o atendimento educacional da população surda é organizado de forma regional e não por bairro como as escolas regulares. Este fato já dificultaria a organização e adaptação de horários do curso de Libras. Como qualquer outra língua, avisa Quadros e Karnopp (2007), a aprendizagem da Libras leva considerável tempo e investimento, assim, o quanto antes se iniciar, melhor será o resultado.

Também não pode ser de responsabilidade única da secretaria de educação, outras instituições e secretarias devem estar envolvidas no cumprimento da lei.

Sobre a natureza dos cursos, é preciso que sejam oferecidos diferentes níveis de conhecimento, não apenas o básico, em horários compatíveis com a realidade das pessoas, ministrados por profissionais capacitados para esta função. A Feneis acumula uma vasta

experiência neste assunto e poderá ser uma importante parceria.

Outra dimensão referente à tensão entre igualdade, diferença e desigualdade que marcou a construção da sexualidade juvenil surda observada encontra-se na produção acadêmica sobre o tema da surdez. Como já afirmado ao longo desta tese, a literatura especializada, em linhas gerais, divide-se em duas abordagens: uma médica/clínica e outra socioantropológica. A primeira ressalta os aspectos negativos da surdez como uma patologia, sendo assim, a pessoa surda necessitaria de intervenções terapêuticas para o ajuste ao padrão ouvinte de normalidade. A segunda destaca a sua diferença linguística, cultural e comunitária — que por vezes pode beirar o essencialismo —, como um modo de ser e de se posicionar diante do mundo e, de maneira ímpar, a separação e classificação entre ouvintes e surdos.

Essas duas perspectivas carregam modos distintos de compreender a sexualidade de jovens surdas. De um lado, acredita-se que os aspectos biológicos, instintivos seriam determinantes na sexualidade "aflorada", fora de controle, expressa em relacionamentos afetivos instáveis. De outro, defende-se que se relacionariam exclusivamente com seus pares, necessariamente surdos, por compartilharem uma língua e uma cultura específicas e fazerem parte de uma comunidade particular.

Entretanto, foi possível perceber, no capítulo 4, que os relacionamentos amorosos das jovens são caracterizados por nuances, tensões e contradições para além das polarizações entre essas duas opções teóricas. Ou seja, existem, sim, relacionamentos transitórios como o "ficar" e o "rolo", mas há também relacionamentos estáveis como namoro, compromisso e noivado, com rituais de apresentação do namorado à família, do uso de anéis prateados no dedo anular da mão direita pelo casal, pela cobrança de fidelidade e pela perspectiva de casamento. Além disso, foi observado que as jovens não se relacionam apenas com surdos, desejam ter namorados ouvintes pelos atributos físicos, pela possibilidade de se comunicarem na língua oral e se desejarem, também aprender a Libras.

Em relação às pessoas da família, as mães, ainda que com toda a dificuldade na comunicação com as filhas pela falta de fluência em Libras, foram consideradas pelas jovens como pessoas que transmitem valores e informações relacionadas à sexualidade. Via de regra, o ponto de vista das mães reflete a abordagem biológica da sexualidade, com destaque para eventos orgânicos do corpo como a menstruação, a relação sexual e a gravidez. Destacam-se a valorização do adiamento da iniciação sexual para o casamento ou após a maioridade; a associação direta entre a relação sexual e a gravidez, desconsiderando assim os métodos contraceptivos; a definição de idades para cada tipo de relacionamento, namoro, noivado e casamento, como etapas a serem cumpridas com o avanço da idade; a preocupação com a

qualidade do namorado, estudioso e trabalhador; a ameaça da gravidez juvenil relacionada ao abandono familiar e do parceiro e também ao sustento da criança; e ausência da abordagem da prevenção às DST/Aids e a ausência da sexualidade em seus aspectos positivos e de prazer.

Um dado que chamou a atenção foi a ausência de referências por parte das jovens em relação a livros e revistas como fonte de informação ou mesmo troca de experiência sobre sexualidade, a despeito da significativa quantidade de livros voltados para o tema no mercado editorial e até mesmo nas estantes da escola. Existe uma tendência na educação de surdos, já bastante criticada por algumas autoras, de adaptar textos para uma linguagem supostamente mais simples e direta para facilitar sua compreensão. Essa estratégia não só empobrece os textos originais como distancia os surdos das produções escritas e reforça a crença de sua incapacidade em relação à competência na língua portuguesa. Karnopp (2008) evidenciou que estudantes surdos chegam ao ensino superior sem terem lido um único livro completo. É urgente abolir esse engano e fazer circular e discutir os livros sobre o tema. A prática entre as jovens e os jovens de trocar bilhetes de amor já demonstra a familiaridade com a escrita e o uso social que fazem dela.

Outro dado que chamou atenção no depoimento das jovens foi a falta de acesso ou subutilização da internet. Esse recurso foi usado apenas para troca de mensagens pontuais e rápidas; não foi citado como possibilidade de trocas mais efetivas entre pessoas ou mesmo de busca de informações. Esse dado contrasta com a realidade vivenciada, inclusive por pessoas surdas. O uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) e das mídias tecnológicas não é uma novidade no campo da educação voltada às pessoas surdas (FREIRE, 2003; ARCOVERDE, 2006; QUADROS; CERNY; PEREIRA, 2008). Essa experiência acumulada pode servir de base para as intervenções na área da sexualidade. Levando em consideração a realidade dessa população: os surdos são numericamente poucos; o atendimento escolar é regional e não local; vivemos em um país com dimensões continentais. Por todos esses motivos, acredito que a internet é uma importante ferramenta para a formação de uma rede de interação que faça circular informações, conhecimentos, experiências e vivências ligadas à sexualidade. É, na verdade, imprescindível.

Os projetos de vida das jovens oscilam entre a manutenção de padrões de gênero marcados exclusivamente pela relação heterossexual, maternidade e dependência financeira do marido; e a quebra desses padrões, quando se cogita a conclusão até o ensino fundamental, outras até o ensino médio, e outras até o ensino superior e profissionalização.

A sensação do perigo iminente serve de justificativa para as restrições de circulação nos espaços, ditadas por mães e pais das jovens.

A sexualidade vivenciada por essas jovens também carrega as marcas da diferenciação e classificação de pessoas. Está presente no discurso das mães dirigido às suas filhas a ameaça constante de um suposto homem ouvinte, agressor sexual em potencial, que se aproxima de jovens surdas distraídas e incapazes de ouvir a sua aproximação pela ausência da audição. Ser homem e ser ouvinte são condições que levam à desconfiança.

Na escola, os relacionamentos afetivos são vivenciados com toda a sua intensidade, criatividade e rituais. Entretanto, a instituição não apresenta nenhum programa sistemático de educação sexual, mesmo com as dúvidas, incertezas e equívocos sobre prevenção às DST/Aids, métodos contraceptivos e mitos sexuais presentes nos discursos das jovens e dos jovens. É importante observar, ainda, as curiosidades das estudantes acerca da vida amorosa das professoras. Não se pode deixar de considerar também a demanda das mães que rompem com a pauta convencional de qualquer reunião escolar e solicitam não apenas orientações de como se relacionar com as filhas como também fazem pedidos para que a professora atue como intérprete momentânea de diálogos entre elas. Ainda que haja iniciativa de parte das professoras, em conversas informais, em algumas aulas específicas e alguns projetos de curta duração, em geral, a sexualidade é um assunto silenciado, interrompido e adiado.

Ainda em relação à atuação das professoras, nota-se em determinados momentos uma postura de tutela em relação às jovens com a preocupação de protegê-las de possíveis perigos a que estariam sujeitas no relacionamento com outras pessoas. Essa conduta é favorecida pelo fato de serem as poucas pessoas ouvintes do círculo de convivência das jovens que conhecem a Libras; pelo reduzido número de alunos e alunas por classe, pelo longo tempo de permanência na mesma escola durante sua vida profissional, fator que permite acompanhar o crescimento das estudantes, da infância para a vida adulta. Sem deixar de reconhecer, contudo, a importância de tal preocupação.

Entretanto, é necessário ressaltar que no campo da sexualidade, enquanto aprendizagem social, a tutela deve ceder lugar à interlocução (FRANÇA JUNIOR *et al.*, 2008). A tutela está muito próxima da atitude que cabe às mães e aos pais no que diz respeito à proteção de suas filhas. Restringe o diálogo, limita a contribuição de outras pessoas, impede a ampliação de assuntos correlatos. A sexualidade sendo uma aprendizagem social (HEILBORN, 2006), precisa ser abordada na dimensão interdisciplinar, favorecendo a autonomia das jovens na construção e vivência da sexualidade. As professoras, enquanto profissionais da educação têm muito mais a contribuir do ponto de vista do conhecimento técnico e experiência profissional, desde que apoiadas e preparadas para sua prática.

Não quero com isso culpabilizar professoras, mães ou pais pelas dificuldades enfrentadas pelas jovens na vivência de sua sexualidade, muito menos vitimizá-las por isso, mas destacar que a construção da sexualidade dessas jovens na vida escolar e fora dela é marcada não só pelo controle e pela tutela do sexo feminino presente em nossa sociedade, mas também pela desigualdade social no seu cruzamento entre gênero e deficiência. As jovens percebem a falta de comunicação que as cerca, tanto decorrente da falta de traquejo com a Libras quanto advinda do silêncio que marca a discussão sobre sexualidade na família e na escola. De algum modo percebem — e às vezes denunciam — o controle, a opressão, ainda que nem sempre localizem suas dificuldades em um espectro mais amplo, com o máximo de porosidade entre as fronteiras criadas entre as pessoas surdas e ouvintes, ou, por que não dizer, com o desmoramento dessa demarcação.

Os resultados desta pesquisa apontaram para possibilidade de outros estudos. É preciso pesquisar sobre as masculinidades surdas, a sexualidade de jovens homens surdos. Na escola pesquisada, de acordo com os relatos das professoras, eles expressam poucas questões sobre sexualidade, inibidos pela ausência de profissionais do sexo masculino. As poucas dúvidas que revelam dizem respeito apenas a masturbação e seus mitos. Ficam de fora aspectos ligados à afetividade, entre outros. Outro tema que merece ser pesquisado é sobre a formação na temática sexualidade das professoras das escolas especiais voltadas ao atendimento da população surda.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. “Zoar” e “ficar”: novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 139 – 157.

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. A sexualidade na juventude como foco de investimento político-educacional. **Educar em Revista**, v. 35, p. 63 – 80, 2009.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11 – 30.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AQUINO, Estela M. L. *et al.* Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: HEILBORN, Maria Luiza *et al.* **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond: Fiocruz, 2006. p. 309 – 360.

ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 251 – 267, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; SPROVIERI, Maria Helena Siqueira. **Sexualidade e deficiência mental**. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **Deficiência mental, família e sexualidade**. São Paulo: Memnom, 1993.

AZANHA, José Mario P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

AZEVEDO, Thales de. Namoro à antiga: tradição e mudança. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto; VELHO, Gilberto (Coord.). **Família, psicologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 219 – 275.

BALIEIRO, Clay Rienzo; FICKER, Luisa Barzaghi. O adolescente deficiente auditivo: algumas reflexões da clínica fonoaudiológica. In: FONSECA, Vera Regina J. R. M. (Org.). **Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à vida adulta**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 159 – 183.

BARROSO, Carmem; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense: Fundação Carlos Chagas, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECHE, Rose Clér Estivaleta. **A sexualidade do surdo: retalhos silenciosos na constituição da sua identidade**. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0530.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

BENTO, Isabel Cristina Belasco. **Educação preventiva em sexualidade, IST/Aids para o surdo através de pesquisa-ação**. 2005. 103 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. Disponível em: <http://www.theses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-16092005-143703/publico/BENTO_ICB.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BISOL, Cláudia Alquati. **Adolescer no contexto da surdez: questões sobre a sexualidade**. 2008. 129 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14290/000655768.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

BITTENCOURT, Zélia Z. L. C.; MONTAGNOLI, Ana Paula. Representações sociais da surdez. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 40, n. 2, p. 243 – 249, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.fmrp.usp.br/revista/2007/vol40n2/ao_representacoes_sociais_surdez.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOLIVAR, Tatiana Lebedeff. **A percepção de jovens surdos sobre a sexualidade**. 1993. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <<mailto:kareribeiro@ig.com.br>> em 22 jul. 2009.

BORGES, Maria de Lourdes. Gênero e desejo: a inteligência estraga a mulher? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 667 – 676, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a12v13n3.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

BOZON, Michel; HEILBORN, Maria Luiza. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, Maria Luiza *et al* (Org.). **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond: Fiocruz, 2006. p. 155 – 206.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRANDÃO, Elaine Reis. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, Maria Luiza. **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 63 – 86.

_____. Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006a. p. 79 – 91.

_____. Gravidez na adolescência: um balanço bibliográfico. In: HEILBORN, Maria Luiza *et al*. **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond: Fiocruz, 2006b. p. 63 – 95.

BRASIL. Constituição de 1988. Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; as Emendas Constitucionais; as Emendas Constitucionais de Revisão; o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e os Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 13 nov. 2010.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 out. 2010.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 17 set. 2010.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 12 out. 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC; São Paulo: SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 83 – 112.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Sexualidade de cegos**. Campinas: Átomo, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALAZANS, Gabriela. Cultura adolescente e saúde. In: OLIVEIRA, Maria Coleta (Org.). **Cultura adolescência saúde: Argentina, Brasil e México**. Campinas: Consórcio de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade na América Latina, 2000. p. 44 – 97.

CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Cultura e comunidade surda: intersecções e emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 91 – 102, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 26 maio 2010.

CAPOVILLA, Fernando César *et al.* **Enciclopédia de Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. (Educação, v. 1).

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte (Ed.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue de língua de sinais brasileira**. 2. ed. São Paulo: EDUSP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CARRARA, Sérgio. O Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e o “lugar” da homossexualidade. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al* (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 17 – 24.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e educação no Seminário Rizoma. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al* (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 267 – 277.

CARVALHO, Marília Pinto de; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999 – 2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 229 – 274.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

CHAUI, Marilena. Senso comum e transferência. In: LERNER, Julio (Org.). **O preconceito**. São Paulo: IMESP, 1996. p. 115 – 132.

CONNELL, Rewing W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.185 – 206, jul./dez. 1995.

CORRÊA, Sonia. **A persistente naturalização do sexo**: um breve comentário sobre o artigo de Renato Janine Ribeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.sxpolitics.org/pt?p=1350>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa: Fundação Ford, 2005.

COSTA, Moacir. **Sexualidade na adolescência**: dilemas e crescimento. 11. ed. Porto Alegre: L & PM, 1997.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CURSINO, Helen Milene *et al.* Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 29 – 48, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31983.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS. Barcelona, 1996. Dispõe sobre a declaração universal dos direitos lingüísticos; cuja edição [original, em papel], por sugestão do PEN Clube Português, é da Comissão Nacional da UNESCO. P.E.N. International. Disponível em: <http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm>. Acesso em: 07 abr. 2010.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar**. Madrid: Paidéia: Morata, 2000.

_____. Jovens produzindo identidades sexuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 83 – 92, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a07.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133 – 166.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC: SECAD: UNESCO, 2007. p. 19 – 54.

EVANS, J. William; LEE, Margaret. A deficiência sensorial e a sexualidade adolescente. In: SUGAR, Max (Org.). **Adolescência atípica e sexualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 62 – 84.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FEUSP). **Padrões éticos na pesquisa em educação**: primeiro documento. São Paulo: Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP, 2008. 9 p. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2009.

FARIA, Nalu. Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista. In: _____ (Org.). **Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista**. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1998. p. 9 – 39.

FAUSTO-STERLING, Anne. That sexe which prevaieth. In: _____. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. New York: Basic Books, 2000.

FELTRINI, Gisele Morisson. Educação sexual para surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 1 – 40, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/Arqueiro/Arqueiro13.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

FERNANDES, Janaina Francisca Pinto. **Doenças sexualmente transmissíveis**: análise psicossocial das representações de alunos surdos. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=116877&co_midia=2>. Acesso em: 06 ago. 2009.

FERRARI, Maria de Fátima; ALMEIDA, Regina Célia Nascimento de. Educação em saúde para a comunidade surda: um projeto de inclusão social. **Forum**, Rio de Janeiro, v. 19/20, p. 21 – 34, jan./dez. 2010.

FONSECA, Vera Regina J. R. M. Desenvolvimento psicológico na deficiência auditiva. In: _____ (Org.). **Surdez e deficiência auditiva**: a trajetória da infância à vida adulta. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 39 – 57.

FRANÇA JÚNIOR, Ivan *et al.* Adolescência, juventude e vulnerabilidade ao HIV/Aids. In: SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SÃO PAULO. **Adolescência e saúde III**. São Paulo, 2008. p. 170 – 177.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Surdez e tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. Campinas: Plexus, 2003. p. 193 – 217.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA (FIPE). 2009 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <<mailto:kareribeiro@ig.com.br>> em 23 ago. 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **A voz dos adolescentes**. Brasília, 2002.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Osmar Arruda; ROSSI, Célia Regina. No final do arco-íris, Leprechauns e potes de ouro: a parada GLBT de São Paulo: a visibilidade e a contrapartida para uma igualdade de gênero. **Doxa**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 105 – 116, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Marta; MERESMAN, Sérgio. **Sinalizando a saúde para todos: HIV/Aids e pessoas com deficiência**. Planeta Educação: um mundo de serviços para escola. 2006. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=499>>. Acesso em: 16 out. 2009.

GLAT, Rosana. **Saúde sexual e deficiência**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999. (Educação contemporânea).

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GONÇALVES, E. Amar, namorar, ficar. In: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Sexualidade: prazer em conhecer**. Rio de Janeiro, 2001. (Livro do professor).

GRAY, John. **Homens são de Marte e mulheres são de Vênus: um guia prático para melhorar a comunicação e conseguir o que você quer nos seus relacionamentos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

GROCE, Nora. **Levantamento mundial sobre HIV/Aids e deficiências**. [Yale]: Yale School of Public Health: Global Health Division, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201 – 246, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2009.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane S.; BOZON, Michel. Valores sobre sexualidade e elenco de práticas: tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. In: HEILBORN, Maria Luiza *et al* (Org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond: Fiocruz, 2006. p. 207 – 266.

HEILBORN, Maria Luiza *et al*. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 17, p. 13 – 45, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n17/19074.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia (Org.). **Quem mandou nascer mulher?: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 291 – 342.

_____. Uniões precoces, juventudes e experimentação da sexualidade. In: _____ *et al*. (Orgs.). **Sexualidade, família ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 39 – 53.

_____. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: _____ *et al* (Org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond: Fiocruz, 2006. p. 29 – 57.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7 – 131.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 65 – 79.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 87 – 103.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. 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, 2004. p. 83 – 99.

_____. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégia de normalização nos movimentos sociais surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A**

invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 125 – 144.

KNAUTH, Daniela Riva; GONÇALVES, Helen. Juventude na era da Aids: entre o prazer e o risco. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 92 – 104.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163 – 184, maio/ago. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SILVA, Daniele Nunes Henrique (Org.). Apresentação: educação, surdez e inclusão social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 117 – 119, maio/ago. 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a01v2669.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2009.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: _____. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 59 – 106.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprendiz na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27 – 46.

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: 34: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 227 – 242.

_____. A emergência do gênero. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 14 – 36.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. p. 7 – 34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003c.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 31 – 39.

LOWNDES, Leil. **Como fazer qualquer pessoa se apaixonar por você**. 11. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 159 – 156, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; SILVA, César Augusto de Assis; TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. As festas juninas no calendário de lazer de jovens surdos na cidade de São Paulo. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina de Souza (Org.). **Questões ambientais e sociabilidades**: ENCONTRO DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS, 34., 2002, São Paulo. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 55 – 76.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe**, ano 1, versão 1.0, 2007. 28 p. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/magnani1-2007.html>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

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

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud és mas que uma palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). **La juventud és mas que uma palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1998. p. 13 – 30.

MARTUCCELLI, Danilo. Identidade. In: _____. **Grammaires de l'individu**. [S. l.]: Gallimard, 2002. p 343 – 386.

MCCLEARY, Leland Emerson. O orgulho de ser surdo. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1., 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo:

FENEIS, 2004. Mesa-redonda. Disponível em: <<http://mccleary.futuro.usp.br>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 39 – 60.

MELUCCI, Alberto; FABBRINI, Anna. **L'età del l'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milão: Feltrinelli, 1992.

_____. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MONTANARI, Patrícia Martins. Jovens e deficiência: comportamento e corpos desviantes. In: SCHOR, Nélia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; BRANCO, Viviane Castelo (Org.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde: Secretaria de Políticas de Saúde, 1999. p. 97 – 108.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: _____ (Org.). **Fazendo e apreendendo pesquisa qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME: UFJF, 1998. p. 7 – 22.

MONTEIRO, Simone. Gênero, sexualidade e juventude numa favela carioca. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 117 – 145.

MOREIRA, Sandra Zanetti. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 95 – 103.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: FAPESP; Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MRECH, Leny Magalhães. Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 6., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Espaço 1, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7 – 38.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos**: gênero, conflito e violência na escola. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05112009-155238/publico/DissertacaoPauloNeves.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9 – 42, mês 2000.

NOGUEIRA, Rosiléa Alves. **Saúde sexual e reprodutiva para surdos**: análise de um modelo educativo. 2002. 154 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. **Sexualidade, maternidade e gênero**: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares. 2007. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062007-113354/publico/DissertacaoElisabeteBaptista.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 1998. 8p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. **Manual do multiplicador surdo para a prevenção de HIV, Aids, DST**. Brasília, [1998?]. Disponível em: <<http://www.aja.org/aids>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. 2. ed. Brasília, 2004.

PADDEN, Carol. The deaf community and the culture of deaf people. In: BAKER, C.; BATTISON, R. (Ed.). **Sing language and the deaf community**. Maryland: Silver Spring: National Association of the Deaf, 1980.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1993.

_____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7 – 21.

PAIVA, Vera; ARANHA, Francisco; BASTOS, Francisco I. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, supl. 1, p. 54 – 64, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42s1/08.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

PAIVA, Vera *et al.* Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, supl. 1, p. 45 – 53, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42s1/07.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

PAIVA, Vera. **Fazendo arte com camisinha**: sexualidades jovens em tempo de Aids. São Paulo: Summus, 2000.

PAIVA, Vera. Sem soluções mágicas: a prevenção e o currículo em HIV/Aids e o processo de emancipação psicossocial. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 6, n. 11, p. 25 – 38, ago. 2002.

_____. Vera. Analisando cenas e sexualidades: a promoção da saúde na perspectiva dos direitos humanos. In: CÁCERES, Carlos F. *et al* (Ed.). **Sexualidad, estigma y derechos humanos**: desafios para el acceso a la salud en América Latina. Lima: FASPA: UPCH, 2006. p. 23 – 51.

_____. Dossiê: Psicologia e sexualidade no século XXI – a Psicologia redescobrirá a sexualidade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 641 – 651, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a02.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

PARKER, Richard. **A construção da solidariedade**: Aids, sexualidade e política no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125 – 150.

PEASE, Allan; PEASE, Bárbara. **Por que os homens mentem e as mulheres choram?** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51 – 73.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 73 – 82.

_____. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63 – 84.

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

PRIETO, Rosângela Gavioli *et al.* Direito à educação: focalizando a surdez. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; CAMARGO, Rubens Barbosa de (Coord.). **Direito à educação**: focalizando a surdez. São Paulo: FEUSP, 2007. p. 9 – 43.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 25 – 33.

QUADROS, Ronice Müller de; CERNY, Roseli Zen; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 32 – 57.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Reimp. 2008. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de *et al.* **Exame Prolibras**. Florianópolis: UFSC, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 5.; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 11., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ines, 2007. p. 94 – 102. v. 1.

_____. O “bi” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 27 – 37.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDDT, Magali. **Língua portuguesa: idéias para ensinar língua portuguesa para alunos surdos**. Brasília: MEC: SEESP, 2006.

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

REDRUELLO, Rosalía Aranda (Dir.). **Mujeres sordas: formación y posibilidades**. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de La Mujer: Universidad Autónoma de Madrid, 2002.

RÉE, Jonathan. Os deficientes auditivos são uma nação à parte? **Revista Prospect**.

RIBEIRO, Karen. Prevenção de DST/Aids entre jovens e adultos/as surdos/as no Serviço de Atendimento Especializado (SAE) e no Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA) do município de Barueri – SP. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PREVENÇÃO DAS DST E AIDS, 7., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ministério da Saúde, 2008. Multimídia.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

_____. A sexualidade na história. In: _____ (Org.). **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 9 – 16.

_____. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: _____. **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15 – 25.

RIETH, Flávia. Ficar e namorar: conhecer-se através do outro. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: 34: Fundação Carlos Chagas, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 151 – 182.

ROSLYNG-JENSEN, Anna Maria A. S.; FONSECA, Vera Regina J. R. M. Entrando na idade adulta. In: FONSECA, Vera Regina J. R. M. (Org.). **Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à vida adulta**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 185 – 207.

SÁ, Nádia Regina de. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 169 – 192.
_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: UFA, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SALEM, Tânia. Homem... já viu: representações sobre sexualidade e gênero entre homens de classe de classe popular. In: HEILBORN, Maria Luiza. **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 15 – 61.

SCHILLING, Flávia ; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir?: o debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243 – 254, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/03.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

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

_____. Prefácio a gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11 – 27, jul./dez. 1994.

_____. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 13, p. 11 – 30, jan./abr. 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Portal. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

SILVA, César Augusto de Assis; TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. Entre a “cultura surda” e a cura da surdez: análise comparativa das práticas da Igreja Batista e da Igreja Internacional da Graça de Deus no Brasil. **Revista Cultura y Religión**, Iquique, v. 2, n. 3, p. 82 – 97, dic.

2008. Disponível em:

<http://www.revistaculturayreligion.cl/articulos/vol_2_n3/vol2_n3_2008_6_cesar_assis_y_jaqueline_moraes.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2010.

SILVA, Lorena Bernadete da; ABRAMOVAY, Miriam. Construções sobre sexualidade na juventude. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: _____ (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001a. p. 5 – 6.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001b. p. 7 – 32.

SOUZA, Maria Cecília Cortez C. Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Juventude e escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC, 2002. p. 35 – 65.

SOUZA, Regina Maria de. Sujeito surdo e profissionais ouvintes: repensando esta relação. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 130 – 145, jan./jun. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: _____ (Coord.). **Juventude e escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC, 2002. p. 7 – 33.

_____. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: uma balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). In: _____ (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). Belo Horizonte: Agvmentvm, 2009. p. 17 – 56.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SUPLICY, Marta *et al.* **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

SURDO NEWS. Sítio Oficial. 2003. Disponível em:<<http://www.surdonews.jex.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. 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, 2004. p. 56 – 69.

_____. Educação dos surdos: espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9 – 25.

THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

TRANSA Legal. **Boletim da ECOS para adolescentes**, São Paulo, maio 1994. 3 p.

UNBEHAUM, Sandra *et al.* **Sexualidade e deficiência visual: uma proposta de educação inclusiva**. São Paulo: ECOS: Fundação Dorina Nowill, 2009.

VASCONCELOS, Naomi de. **Sexo: questão de método**. São Paulo: Moderna, 1994.

VIANNA, Cláudia Pereira. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade da educação. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Gênero e educação: caderno de apoio para a educação e o educando**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003. p. 45 – 52.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gender and equity: a Brazilian perspective. In: NEW, Rebecca S.; COHRAN, Moncrieff (Org.). **Early child education**. Medford: Greenwood, 2006.

_____. *et al.* Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade** (no prelo), 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação: alternativas teóricas e práticas. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 119 – 129.

_____. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17/18, p. 81 – 104, 2002.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35 – 82.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política, educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Roteiro de entrevista individual com as jovens

1 DADOS PESSOAIS

Nome fictício:

Idade:

Cor:

Ano escolar:

Estado civil:

Naturalidade:

Religião:

Houve influência religiosa (de familiares, amigos ou de pessoas da mesma religião) em sua formação?

Constituição familiar:

Local de residência:

Condições de moradia: casa própria, alugada ou cedida:

Renda familiar (quem trabalha em casa, profissões...):

Mora com quem?

2 FAMÍLIA

2.1 Dados pessoais da mãe, pai ou responsável:

Idade:

Profissão:

Escolaridade:

Naturalidade:

2.2 Como é o relacionamento com seu pai, com sua mãe, com seus/suas irmãos/ãs?

2.3 Como se comunica com familiares?

2.4 Sobre o que costuma conversar com a sua mãe? E com o seu pai? E com seus/suas irmãos/ãs?

2.5 Existe diferença de tratamento por parte de seu pai ou de sua mãe entre você e suas/seus irmãos/irmãos?

2.6 Tem diferença entre as pessoas de sua família (mãe/pai; irmão, irmã; surda/ouvintes), quanto ao que cada um pode fazer, quanto a saídas de casa ou com relação à hora de chegar?

2.7 Sua família interfere em suas amizades e (caso tenha namorado) em seu namoro?

2.8 O que você pode fazer e o que não pode? Aonde você pode ir e aonde não pode?

3 HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR

3.1 Idade em que entrou na escola:

3.2 Escolas e anos em que estudou:

3.3 O que acha de cada escola que estudou?

3.4 O que acha desta escola?

3.5 O que há de bom e de ruim nesta escola?

4 ESCOLA

4.1 Como é o seu relacionamento com as professoras? E com a inspetora? E com os/as demais profissionais?

4.2 O que acha dos recreios? O que faz nesse horário?

4.3 A sua família participa das atividades escolares?

4.4 O que se pode e o que não se pode fazer na escola?

4.5 Pode-se namorar na escola? Por quê? Tem namoro na escola? Como acontece?

4.6 As professoras, as funcionárias já conversaram ou costumam conversar sobre sexualidade com você?

4.7 De que sente falta sobre este assunto na escola?

4.8 Já procurou alguma professora ou funcionária/o para conversar sobre sexualidade?

5 SURDEZ

5.1 Existem outras pessoas surdas na família? (Se existe) Quem?

5.2 Como foi a descoberta da surdez? Quem descobriu? O que foi feito logo depois dessa descoberta?

5.3 Que idade você tinha?

5.4 E hoje, como é sua relação com a sua família? Como se comunica com familiares?

5.5 Faz acompanhamento médico, fonoaudiológico, etc.? Desde quando?

6 ROTINA

6.1 Conte em detalhes o que faz de segunda a sexta-feira.

6.2 O que faz no sábado?

6.3 E no domingo?

6.4 E nas férias escolares?

6.5 O que faz para divertir-se? Para onde vai? Com quem vai? Seus pais deixam você sair sozinha? Tem dia e hora para ir e para voltar para casa?

6.6 Recebe amigos/as e (caso tenha) namorado/a em casa? O que sua família acha disso?

7 INTERNET

7.1 Costuma usar a internet? Onde?

7.2 Com que frequência?

7.3 O que faz na internet?

8. AMIZADE

8.1 Quem são seus amigos e amigas?

8.2 São surdos e/ou ouvintes?

8.3 São alunos/as da escola?

8.4 Conversa sobre sexualidade com amigos/as surdos/as/ouvintes? Por quê?

8.5 Já foi procurada por alguém para conversar sobre sexualidade? Sobre o quê?

8.6 Por quais meios você se informa sobre sexualidade (revista, TV, pessoas ou outros meios)?

9 NAMORO E “FICAR”

9.1 Tem namorado/a?

9.2 Como começou a namorar?

9.3 Já namorou surdos/as? Como foi essa experiência?

9.4 Já “ficou” com surdos/as? Como foi essa experiência?

9.5 Já namorou ouvintes? Como foi essa experiência?

9.6 Já “ficou” com ouvinte? Como foi essa experiência?

10 FUTURO

10.1 O que pensa em fazer em 2009?

10.2 Quais seus planos para o futuro?

APÊNDICE B — Roteiro de entrevista em grupo com as jovens

1 ESCOLA

- 1.1 Como é o relacionamento de vocês com as professoras? E com a inspetora? E com as funcionárias? E com as demais profissionais?
- 1.2 O que acham dos recreios? O que fazem nessa hora?
- 1.3 O que podem e o que não podem fazer na escola?
- 1.4 Pode haver namoro entre menino e menina na escola? Por quê? Tem namoro na escola? O que fazem os que namoram? Onde fazem? Alguém reclama? Vocês aceitam os namoros dentro da escola? Por quê? O que podem fazer na escola?
- 1.5 O menino é que pede o namoro ou é a menina?
- 1.6 Há namoro na escola entre menino e menino? E entre menina e menina? O que acham disso?

2 “FICAR”

- 2.1 O que acham do “ficar”?
- 2.2 O que se pode fazer no “ficar” (beijar, abraçar, acariciar, transar...)?
- 2.3 Tem idade certa para a menina “ficar”? E para o menino? Por quê?
- 2.4 Há diferença entre “ficar” com surdo/a ou com ouvinte?

3 “ROLO”

- 3.1 O que acham do “rolo”?
- 3.2 O que se pode fazer no “rolo” (beijar, abraçar, acariciar, transar...)?
- 3.4 Tem idade certa para a menina ter “rolo”? E para o menino? Por quê?
- 3.5 Há diferença entre “rolo” com surdo/a e com ouvinte?

4. NAMORO

- 4.1 O que acham de namorar?
- 4.2 O que se pode fazer no namoro (beijar, abraçar, acariciar, transar...)?
- 4.3 Tem idade certa para a menina namorar? E para o menino? Por quê?
- 4.4 Há diferença entre namorar surdo/a e namorar ouvinte?

5 COMPROMISSO

- 5.1 O que acham do “compromisso”?
- 5.2 O que se pode fazer no “compromisso” (beijar, abraçar, acariciar, transar...)?
- 5.3 Tem idade certa para a menina ter “compromisso”? E para o menino? Por quê?
- 5.4 Há diferença entre “compromisso” com surdo/a e com ouvinte?

6 NOIVADO

- 6.1 Como é o “noivado”?
- 6.2 Tem idade certa para a menina noivar? E para o menino? Por quê?
- 6.3 O que se pode fazer no “noivado” (beijar, abraçar, acariciar, transar...)?
- 6.4 Há diferença entre “noivado” com surdo/a e com ouvinte?

7 CASAMENTO

- 7.1 Como é o casamento?
- 7.2 Tem idade certa para a menina casar-se? E para o menino? Por quê?
- 7.3 Há diferença entre casamento/a com surdo e com ouvinte?

8 MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E DST/Aids

- 8.1 Existe momento certo para ter relação sexual?
- 8.2 Quais são os métodos contraceptivos que vocês conhecem?
- 8.3 O que sabem sobre prevenção e tratamento de DST?
- 8.4 O que sabem sobre prevenção e tratamento de Aids?

9 GÊNERO

- 9.1 O que é ser mulher?
- 9.2 O que é ser homem?
- 9.3 Há coisas que as mulheres podem fazer e os homens não podem?
- 9.4 Há coisas que os homens podem fazer e as mulheres não podem?
- 9.5 Dentro da escola, há coisas que os meninos da escola fazem e as meninas não podem fazer e vice-versa?

APÊNDICE C — Roteiro de entrevistas com as professoras

1 FUNÇÃO

- 1.1 Escolha um nome para identificação.
- 1.2 Qual sua formação: instituição, anos de conclusões, curso de Libras na formação?
- 1.3 Por que se tornou professora de surdos/as?
- 1.4 Como e onde aprendeu Libras?
- 1.5 Como classificaria sua fluência/proficiência em Libras?
- 1.6 Qual a sua experiência em educação de surdos?
- 1.7 Há quanto tempo é professora desta escola? Em quais anos escolares lecionou?

2 SEXUALIDADE

- 2.1 Qual a definição de sexualidade para você?
- 2.2 Em sua opinião, qual o papel da escola na sexualidade dos/as estudantes? E o que faz esta escola a esse respeito?
- 2.3 Você desenvolve ou desenvolveu alguma iniciativa na área da sexualidade com alunos/as este ano? E nos anos anteriores?
- 2.3 Houve algum acontecimento que envolve sexualidade que lhe chamou atenção neste ano?
- 2.4 O que acha dos comportamentos, das práticas e das experiências da sexualidade das alunas surdas?
- 2.5 Você tem contato com os/as alunos/as fora da escola?
- 2.6 É procurada por alunos/as para assuntos particulares? Sobre o que conversam?
- 2.7 Costuma usar a internet para interagir com os/as alunos/as? Sobre o que conversam?

3 FAMÍLIA

- 3.1 Como são as famílias das alunas?
- 3.2 É procurada por pais, mães ou por responsáveis pelos/as alunos/as para assuntos particulares? Sobre o que conversam?

4 ESCOLA

Como foram desenvolvidas as regras de convivência na escola?

Já viu ou soube de relacionamentos amorosos entre meninas e meninas? O que acha?

5 GÊNERO

5.1 Existe um jeito próprio de ser menina? E de ser menino?

5.2 Isso é aprendido? (Em caso afirmativo) Como se aprende? A escola ensina essas coisas?

5.3 O que acha do comportamento das meninas surdas desta escola?

5.4 Gostaria de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE D — Roteiro de entrevistas com as funcionárias

1 FUNÇÃO

- 1.1 Escolha um nome para identificação.
- 1.2 Qual o seu cargo na escola?
- 1.3 O que você faz na escola?
- 1.4 Desde quando trabalha nesta escola?
- 1.5 Por que veio trabalhar aqui?

2 FORMA DE COMUNICAÇÃO

- 2.1 Já tinha contato com surdos/as antes de começar a trabalhar nesta escola?
- 2.2 Tem contato com surdos/as fora da escola?
- 2.3 Como se comunica com estudantes surdos/as?
- 2.4 Como classificaria sua fluência/proficiência em Libras?
- 2.5 Aprendeu Libras? Onde, como, quando? Quando entrou na escola, já sabia Libras?
(Caso considere não saber Libras) Como faz para comunicar-se?

3 RECREIOS

- 3.1 Como é o primeiro recreio (dos 4º anos)? O que os/as alunos/as fazem?
- 3.2 E o segundo recreio (dos 5º ao 7º anos)? O que eles/as fazem?

4 SEXUALIDADE

- 4.1 O que é, para você, sexualidade?
- 4.2 E educação sexual? Quem deveria ser responsável pela educação sexual das jovens surdas? Por quê?
- 4.3 É permitido namorar ou “ficar” na escola? Por quê? O que acha disso?
(Caso não seja permitido) Quem proibiu? Desde quando? Como se deu essa decisão?
- 4.4 Existe namoro ou “ficar” dentro da escola? Sabe de alguém que está namorando ou “ficando”? (Caso exista) O que fazem? Onde ficam? O que você acha disso?
- 4.5 Existe reclamação sobre namoros ou sobre “ficar” dentro da escola? (Caso exista) Quem reclama? Por quê? O que é feito?
- 4.6 Já viu menina e menino namorando ou “ficando” na escola? Como foi (Descrever em detalhes)? O que acha?

4.7 As meninas perguntam, comentam alguma coisa sobre a vida pessoal delas com você? E sobre sexualidade?

5 FAMÍLIA

5.1 Como são as famílias das jovens surdas?

5.2 Tem algum contato com as famílias delas?

5.3 As famílias perguntam algo para você?

6 GÊNERO

6.1 Existe um jeito próprio de ser menina? E de ser menino?

6.2 Isso é aprendido? (Em caso afirmativo) Como se aprende? A escola ensina essas coisas?

6.3 O que acha do comportamento das meninas surdas desta escola?

6.4 Gostaria de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE E — Carta de apresentação

Eu, Karen Ribeiro, aluna do curso de pós-graduação, em nível de doutorado, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna, venho, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada *Sexualidade, gênero e estigma: estudo das práticas e vivências de jovens surdas de uma escola pública na Grande São Paulo*, tendo como foco as práticas, as experiências e as vivências da sexualidade dessas jovens e a forma como elas se relacionam com surdos/as e com ouvintes.

Essa etapa da investigação consistirá de visitas à escola para coleta de dados e observações, durante o ano de 2008, e de entrevistas individuais e/ou focadas em grupos, que serão filmadas e transcritas, para fins da pesquisa.

Ressalto que será assegurado, tanto à Escola, como a todos/as os/as participantes, o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclareço, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que a partir dela se desdobrarão. Também me comprometo a dar um retorno da pesquisa para a equipe da escola, logo após a sua finalização.

Disponibilizo uma cópia do projeto de pesquisa para sua avaliação e poderei fornecer quaisquer esclarecimentos que se possam fazer necessários. Para essa finalidade, meus contatos são:

Telefone residencial:..., e-mail: kareribeiro@ig.com.br

Agradeço, desde já, sua colaboração.

Atenciosamente,

Karen Ribeiro /FE-USP

APÊNDICE F — Termo de consentimento para realização da pesquisa

Prezado/a diretor/a,

Venho por meio desta, solicitar a autorização para realizar pesquisa que se inclui no âmbito de meu doutoramento, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna, intitulada, *Sexualidade, gênero e estigma: estudo das práticas e vivências de jovens surdas de uma escola pública na Grande São Paulo*, tendo como foco as práticas, as experiências e as vivências da sexualidade dessas jovens e a forma como elas se relacionam com surdos/as e com ouvintes.

Essa etapa da investigação consistirá de visitas à escola para coleta de dados e observações, durante o ano de 2008, e de entrevistas individuais e/ou focadas em grupos, que serão filmadas e transcritas, para fins da pesquisa.

Ressalto que será assegurado, tanto à Escola, como a todos/as os/as participantes, o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclareço, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que a partir dela se desdobrarão. Também me comprometo a dar um retorno da pesquisa para a equipe da escola, logo após a sua finalização.

Disponibilizo uma cópia do projeto de pesquisa para sua avaliação e poderei fornecer quaisquer esclarecimentos que se possam fazer necessários. Para essa finalidade, meus contatos são: telefone residencial:... e e-mail: kareribeiro@ig.com.br.

Agradeço, desde já, sua colaboração.

_____,-----/-----/-----.

Diretor/a

Karen Ribeiro /FE-USP

APÊNDICE G — Termo de consentimento livre e esclarecimento

Prezada/o _____

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de melhor conhecer as experiências, as vivências e as práticas da sexualidade de jovens surdas e a forma como elas se relacionam com surdos/as e com ouvintes. Para isso, convido você a conceder uma entrevista sobre este assunto.

Se você concordar em dar a entrevista, esta será gravada, para fins de pesquisa, e as fitas utilizadas serão mais tarde destruídas, após a transcrição. Tudo o que for dito na entrevista será confidencial e anônimo, e as informações reunidas serão utilizadas unicamente nesta pesquisa e em seus desdobramentos. Mesmo tendo concordado em dar entrevista, você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa. A pesquisa será desenvolvida por mim, Karen Ribeiro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, durante o ano de 2008. Para qualquer esclarecimento adicional, meu telefone residencial para contato é e meu e-mail: kareribeiro@ig.com.br.

Agradeço, desde já, sua colaboração e espero poder contar com sua participação.

São Paulo, _____/_____/2008

Eu, _____,

declaro que fui informada/o dos objetivos e das justificativas desta pesquisa, de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da pesquisadora