

GÊNERO E SEXUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pedro Henrique Witches*
pwitches@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma problematização acerca das relações de gênero e sexualidade no âmbito da educação de surdos. Desde uma perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, compreende-se a surdez, o gênero e a sexualidade como matrizes de experiência, sendo a experiência entendida, nessa perspectiva, como uma forma histórica de subjetivação. Para realização da problematização, uma breve contextualização das relações de gênero na história da educação de surdos é seguida pela análise de cenas contemporâneas na escola de surdos em que as temáticas do gênero e da sexualidade ocupam posição de destaque. A partir disso, evidencia-se a importância de espaços de formação em que seja possível discutir sobre gênero e sexualidade desde uma perspectiva que contemple a diferença cultural e linguística das pessoas surdas.

Palavras-chave: surdez; gênero; sexualidade; educação de surdos; subjetivação.

1 INTRODUÇÃO

Na ocasião em que fui professor estagiário de Ciências em uma escola de surdos, deparei-me com algumas questões, por parte de meus alunos, que destacavam as relações de gênero e sexualidade. Sei que a escola, na condição de instituição social, está imbricada nessas questões. Contudo, elas emergiram com mais evidência no momento em que passei discutir com uma turma de 7ª série (atual 8º ano) os conteúdos relacionados ao corpo humano e à reprodução. Passei a me questionar, naquele momento, como abordar essas questões sem cair em uma redução biologicista do gênero e da sexualidade; redução essa alojada tão convenientemente no ensino de Biologia.

Este artigo compreende a ampliação, revisão e atualização do original que redigi após a realização daquele estágio na escola de surdos (WITCHS, 2010). Nele, apresento uma problematização acerca das relações de gênero e sexualidade no âmbito da educação de surdos – campo cujo qual tenho me dedicado a estudar desde 2008. Nesse sentido, dedico o artigo às pessoas que, assim como eu, desejam questionar práticas de silenciamento das diferenças – em destaque as de gênero e sexualidade – que são conduzidas, principalmente, por um padrão audiológico de normalidade.

* Estudante de Doutorado (com bolsa PROEX/CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação e Licenciado em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq).

O texto está organizado como segue: após esta breve introdução, localizo como tenho entendido a surdez, o gênero e a sexualidade como matrizes de experiência que, na articulação da formação de saberes, da normatividade de comportamentos e da constituição dos modos de ser do sujeito, constituem formas de ser surdo e de ser surda ao longo da história; na seção seguinte, faço uma breve contextualização das relações de gênero na história da educação de surdos brasileira; na sequência, analiso cenas contemporâneas na escola de surdos em que as temáticas do gênero e da sexualidade se destacam. Ao final, argumento pela importância de espaços de formação em que essas temáticas possam ser discutidas em uma perspectiva que contemple a diferença cultural e linguística de pessoas surdas.

2 SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE COMO MATRIZES DE EXPERIÊNCIA

Aqui proponho pensar a surdez como uma matriz de experiência (WITCHES; LOPES, 2016). Mas não apenas a surdez, uma vez que o gênero e a sexualidade também podem ser entendidos como formas históricas de subjetivação — modo como Michel Foucault (2006) elaborou o conceito de experiência ao longo de sua obra. Pensar essas experiências, portanto, significa entender que, a partir delas, é possível fazer e dizer coisas sobre determinados indivíduos que a elas são relacionados. Nessa perspectiva, é preciso compreender a subjetivação como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que [...] não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2006, p. 262).

Foucault (2010) propôs analisar o que chamou de *foco* ou *matriz de experiência* a partir da correlação de três eixos que, segundo o autor, constituem uma experiência: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e [...] o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 41). Esses eixos possibilitam uma organização metodológica para a realização de análises das formas históricas de subjetivação. Essa forma de compreender a surdez, o gênero e a sexualidade não anula elaborações mais específicas sobre essas experiências, que foram desenvolvidas no âmbito dos Estudos Surdos, dos Estudos de Gênero e dos Estudos de Sexualidade, e cujo alguns autores sustentam a problematização que aqui apresento.

O destaque que quero fazer, nesse sentido, é que, na condição de experiência, a surdez opera na produção de sentidos atribuídos à fronteira criada entre a presença e a ausência da

audição; o gênero associa-se a um binarismo que estabelece distinções de diversas ordens entre homens e mulheres; e a sexualidade define limites para a operacionalização dos prazeres. Essas três formas históricas de subjetivação, portanto, constituem muitas das verdades que circulam sobre tipos específicos de sujeitos e que impõem uma padronização aos modos diferentes pelos quais nos identificamos como surdos, ouvintes, homens, mulheres, hetero ou homossexuais, dentre outras denominações que perpassam essas categorias.

A padronização imposta por essas experiências pode ser pensada como efeito das relações de poder exercidas em distintas instituições sociais e, no caso da especificidade deste artigo, a relação entre gênero, sexualidade e surdez é centrada no lugar da escola. Entendo que a escola foi e continua a ser um eficiente lugar para atribuir, manter e regular modos de ser e estar na sociedade. No caso da educação de pessoas surdas, Maura Lopes (2007, p. 85) argumenta que toda “e qualquer proposta da escola de surdos, quando em operação, cria perfis aceitos para um determinado grupo em um determinado tempo, considerando um conjunto de exigências sociais, políticas e econômicas de diferentes grupos culturais”. Isso implica pensar que, não apenas na escola de surdos, mas em qualquer escola em que a educação de surdos aconteça, é operacionalizada a atribuição e a regulação dos modos de ser. Na seção a seguir, realizo uma breve contextualização dessas experiências na história da educação de surdos, com um acento no caso nacional.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A emergência da educação de surdos remete ao século XVI, período em que, na Europa, tem-se o início de um conjunto de transformações culturais, econômicas, políticas e sociais que caracteriza parte do que vem a ser entendido como Modernidade. A escola, no contexto moderno, adquire uma grande importância: a partir dela seria possível sanar a “necessidade da manutenção da ordem social e da classificação dos sujeitos de acordo com as normas criadas para dizer desses” (LOPES, 2004, p. 33-34). Na Modernidade, os que até então eram considerados inaptos para qualquer tipo de aprendizagem têm a sua educabilidade repensada. No que diz respeito à surdez, uma marca educativa da Modernidade possibilitou a mudança em sua condição: a emergência da natureza educável do surdo (LOPES, 2004).

A escola, portanto, se configura como uma instituição que, historicamente, permite surdas e surdos conviverem em grupo, agindo sobre seus modos de se relacionar consigo e

com os outros. É nessa instituição que a maioria das pessoas surdas aprende uma língua pela primeira vez. Isso acontece em função de muitas dessas pessoas nascerem em famílias ouvintes que desconhecem e ignoram a possibilidade e a necessidade de uma criança com surdez se desenvolver linguisticamente. É na escola que surdas e surdos passam a se identificar com seus pares, e é lá que lhes é concedida a possibilidade de viver uma experiência da surdez.

No cenário brasileiro, a materialidade da escolarização de pessoas surdas acontece com a fundação, no Rio de Janeiro em 1856, do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos — primeiro nome da instituição histórica hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É importante destacar que a expressão “de Ambos os Sexos” não era comum em instituições escolares daquela época. Por isso, talvez uma forma de driblar a Lei Geral sobre a Instrução Primária, de 1827, foi designar a esposa do diretor, o francês surdo Edouard Huet, como diretora responsável pela instrução das meninas surdas. Para serem matriculados nessa escola, os alunos deveriam ter entre 7 a 16 anos e certificado de vacinação; permaneceriam na instituição ao longo de seis anos, tempo de duração do curso com foco no ensino agrícola. Nesse sentido, a educação de surdos não se distinguia da educação oferecida a ouvintes naquele tempo. Não se esperava mais do que a instrução primária para as pessoas com surdez. O diferencial, entretanto, é que, mais do que conteúdos escolares, a educação de surdos é marcada por um princípio reabilitador desde sua origem: tornar o surdo um sujeito capaz de se gerir e ser gerido, tendo como foco o ensino da língua falada ou apenas escrita.

Nem sempre, contudo, as surdas foram bem-vindas na primeira instituição dedicada à educação de surdos no Brasil. Isso fica documentado no parecer submetido à 26ª Questão do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, cujas atas datam de 1884. Nesse parecer produzido pelo médico Tobias Leite, diretor do Instituto naquele período, há uma justificativa para a necessidade de realizar uma economia das finanças destinadas à educação dos *surdos-mudos*. Seu autor utiliza um argumento sustentado pela diferenciação de gênero. Em suas palavras:

A surda-muda não educada não causa à família e à sociedade os males que causam os surdos-mudos. A razão é óbvia: criada no conchego da família, da qual nunca se afasta, habituada desde a tenra idade aos misteres e trabalhos domésticos, contida até certo ponto pelos exemplos das pessoas do mesmo sexo, da mesma idade, não afronta a moral, não ataca a propriedade, nem se entrega aos vícios. (LEITE, 1884, p. 5)

Esse trecho chamou a minha atenção para as questões de gênero imbricadas nas discussões acerca da educação de surdos ao longo de sua história. Conforme Solange Rocha (2008), ser para ambos os sexos não era uma característica comum em instituições de ensino no século XIX. Deste modo, na opinião do diretor Tobias Leite,

[...] as alunas deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar. Aquelas que já se encontravam no Instituto permaneceriam até o primeiro mêstruo, quando então seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo. Essa decisão levou o diretor a lamentar a saída da professora D. Amélia Emilia da Silva Santos, que fora dispensada por não existir mais nenhuma aluna no Instituto. (ROCHA, 2008, p. 43)

Com o desaparecimento da expressão “para ambos os sexos” no nome do Instituto, a instituição se torna um espaço educacional exclusivamente masculino. Isso permanece assim até o momento em que acontece, no Brasil, um conjunto de transformações culturais, políticas e educacionais, durante o Governo de Getúlio Vargas. A chamada era Vargas, no caso, foi um período em que o tema da criação de um sistema de educação no país adquire centralidade, uma vez que a criação desse sistema era vista como uma chave para a transformação social que levaria à modernização do Brasil e ao fortalecimento de uma identidade nacional. Nesse período, o Instituto passa a ser dirigido pelo médico Armando Lacerda, que é apontado como um responsável em inúmeras reformas no Instituto. Rocha (2008) escreve que o início da gestão de Lacerda

[...] foi destinado a reorganizar a Instituição. Na época, havia o problema das inúmeras repartições públicas que ocupavam boa parte das instalações e a questão do acesso às meninas surdas ao Instituto, com uma forte pressão de uma organização feminista denominada Aliança Nacional das Mulheres. Em 1932, finalmente foi criada uma seção feminina com oficinas de costura e bordado, funcionando apenas em regime externato. (ROCHA, 2008, p. 67)

Assim, o retorno da seção feminina no Instituto encontra condições de possibilidade nas reivindicações do movimento feminista. Essa foi uma grande conquista para as surdas daquele tempo, embora seja interessante pensar que a garantia de acesso à educação não seja uma condição suficiente para pensar no alcance da igualdade de gênero. Em relação à sexualidade, é preciso destacar seu silenciamento nas discursividades que permeiam a educação de surdos até metade do século XX. Quando ela aparece, na segunda metade do mesmo século, é no sentido de práticas educativas voltadas a doenças sexualmente transmissíveis e aos métodos contraceptivos.

Como escreveu Guacira Louro (2000), a sexualidade era compreendida como algo de assunto privado, sem qualquer relação com a dimensão social. Ainda que movimentos sociais tenham possibilitado que a sexualidade saísse dessa condição depois da década de 1960, no âmbito da educação de surdos, e da educação regular de um modo geral, ela permaneceu pouco explorada. Essa é uma questão histórica, inclusive, que merece ser estudada minuciosamente no campo da educação de surdos. A seguir, apresento a análise de algumas cenas contemporâneas na escola de surdos em que gênero e sexualidade se articulam à educação de surdos.

4 CENAS CONTEMPORÂNEAS NA ESCOLA DE SURDOS

Como já mencionei anteriormente, muitas crianças surdas crescem em famílias que não reconhecem a importância da aquisição da linguagem precoce e optam por seguir orientações clínicas comuns, que sugerem o estímulo auditivo em um ambiente em que a língua de sinais é interdita para supostamente não interferir a aprendizagem da língua oral-auditiva. Esse caminho também gera resultados produtivos; há vários casos de pessoas com surdez que se adequaram à forma de vida ouvinte com sucesso. A história da educação de surdos, até meados da década de 1980, é marcada por essa característica. Contudo, muitas outras pessoas surdas que não se adaptam a esse caminho tendem a se vincular, mais tarde, à comunidade linguística usuária de língua de sinais. Esses casos, muitas vezes, passam a receber apenas mais tarde uma educação de perspectiva bilíngue, em que a língua de sinais é contemplada.

De todo modo, é problemático pensar que a educação bilíngue deva ser uma segunda ou última opção para as pessoas surdas. Atualmente, muitas pesquisas nas áreas da Linguística e da Educação, entre outras, apontam para a importância de crianças surdas crescerem bilíngues, mesmo que a família opte pela oralização e a reabilitação auditiva. Nesse sentido, reforço que não tenho intenção de negar o impedimento sensorial que constitui primordialmente a surdez, mas que também não tenho intuito de torná-la o principal elemento na constituição do sujeito surdo. Sendo assim, afasto-me do conceito de corpo danificado, que necessita ser tratado, reabilitado, normalizado, e aproximo-me de um conceito sócio-linguístico-cultural proliferado a partir do campo dos Estudos Surdos.

É necessário dizer que não tenho a intenção de restringir os surdos a uma única identidade, construída de forma isolada, estável e homogênea. Afinal, “jamais encontraremos

sujeitos iguais por serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, raça, cor, religião, língua, situação econômica, identidade, etc. diferentes” (LOPES, 2001, p. 112). É preciso compreender, contudo, que essas e outras diferenças tendem a ser amenizadas a partir de relações de poder exercidas em instituições sociais como a escola. Baseado nisso, afirmo que não encontrei questões de gênero e sexualidade diferentes das questões de gênero e sexualidade que se constituem dentro de uma escola regular. A escola de surdos, neste artigo, compõe a especificidade do contexto no qual estou inserido como professor. Sendo assim, posso dizer que a escola (regular ou de surdos), ao tentar amenizar as diferenças, trabalhando em prol de uma normalização dos sujeitos, acaba traçando divisões na sociedade. Tais divisões proporcionam uma série de condições de desigualdade àqueles que são constituídos por uma identidade de *status* comprometido no grupo e no tempo em que se estabelecem.

No quadro a seguir, apresento a narrativa de duas cenas contemporâneas que aconteceram durante o período em que estive como professor estagiário de Ciências na escola de surdos, as quais são contextualizadas na sequência. Preciso reforçar que os diálogos aconteceram em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e foram traduzidos para o português, por mim, não de maneira literal, mas considerando as equivalências linguístico-culturais mais adequadas entre as duas línguas.

Quadro 1 – Cenas contemporâneas na escola de surdos

Cena 1

— Professor, tenho uma pergunta. O que vou perguntar não aconteceu, é só uma questão hipotética: dois homens *apaixonados um pelo outro* podem fazer sexo anal?

— Sim, podem sim.

O aluno surdo demonstra-se surpreso com a resposta do professor e rapidamente compartilha a informação com o colega ao seu lado que reage incrédulo: “Mentira!”.

— É verdade, foi o que *o professor disse!* — o aluno responde e ambos se viram para o professor para que ele confirme o que disse.

Cena 2

O professor escreve no quadro e os alunos riem entre si. Ao virar-se para os alunos, uma aluna comenta:

— Professor, tua letra é muito *bonitinha*, parece letra de mulher.

— Muito obrigado, mas ter uma letra bonita não é uma exclusividade de mulheres. Existem homens com letras bonitas, assim como existem mulheres com letras consideradas feias — respondeu o professor sem parecer ter se ofendido ou incomodado com o comentário da aluna.

— Mas, professor, você é *bi*? — retorna a aluna.

— Como assim? O que é “*bi*”? — questiona o professor sabendo o que a aluna se referia, mas querendo que ela desenvolvesse a pergunta.

— Você namora homens e mulheres?

Fonte: elaborado pelo autor (2009).

A cena 1 compreende uma situação ocorrida durante uma atividade de reconhecimento dos órgãos que compõem o sistema genital masculino. Como posso interpretá-la sem distanciar-me das implicações pedagógicas que ela pode propiciar? Considerando as

atividades que estávamos desenvolvendo naquele momento, sou levado a pensar que ambos os alunos entenderam e sabiam da possibilidade do ato sexual entre dois homens cisgêneros. Contudo, não posso negar a força “das tradicionais explicações dos chamados “fatos” da vida, que biologizam a sexualidade e o desejo” (LOPES, 2008, p. 133). Essas explicações tradicionais definem que o ato sexual existe com a finalidade de que os indivíduos se reproduzam. Duas pessoas do mesmo sexo não podem se reproduzir — isso é um fundamento biológico. Seguindo o mesmo raciocínio, duas pessoas do mesmo sexo, portanto, não desejariam praticar atos sexuais entre si. Enfatizo aqui a necessidade de o aluno mencionar que as pessoas envolvidas naquele relacionamento hipotético estavam apaixonadas, ou seja, que os dois homens se desejavam.

Aqui sou levado a perceber como a escola possibilita a tessitura de uma “complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona ‘naturalmente’ para o sexo oposto” (DINIS, 2008, p. 484). Em suas práticas curriculares, a escola norteia suas ações pelo padrão de existência de “uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2003, p. 42). Portanto, as reações de espanto expressadas pelos dois alunos talvez sejam representações da ideia de que o sexo, quando praticado em uma relação homossexual, não possa estar atrelado ao desejo *natural*. A imagem do sujeito homossexual fortalecida pelo pensamento de que a homossexualidade seja um distúrbio, uma patologia, uma perversão, flutua por aquela cena.

A situação narrada na cena 1 possibilitou a presença do mito de que “qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei” (BRITZMAN, 1996 apud DINIS, 2008, p. 483). Digo isso em função do desencadeamento da cena 2 ocorrida durante o mesmo estágio e que soma a sexualidade ao contexto do gênero. O gênero tem sido utilizado “para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas” (CARVALHO, 2008, p. 91).

A cena 2 descreve o momento em que me pergunto o que teria levado a aluna ter o interesse sobre a minha sexualidade. Seria a lógica da sequência sexo-gênero-sexualidade agindo de modo que ela tentasse me classificar em alguma identidade sexual? Uma vez que eu seja homem e a minha letra represente para a aluna o gênero feminino, em qual identidade sexual eu *precisaria* ser encaixado? A bissexualidade seria o que ela melhor encontrou como

alternativa de resposta? Estaria eu livre para exercer o meu sexo (macho) — portanto, a minha biologia sendo utilizada como referência para a constituição da minha sexualidade — e o meu gênero — representado no imaginário da aluna pela minha letra *feminina* no quadro?

Desconfio que tal questionamento possa ter sido gestado no momento em que considerei como possível, sem fazer uso de algum juízo de valor, o ato sexual entre duas pessoas do mesmo sexo. No entanto, quando a minha sexualidade vem a ser questionada, passo a pensar ainda mais nas situações em que me encontro com a turma, pois

[...] pensar a questão da homossexualidade, pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. (DINIS, 2008, p. 484)

Naquele momento, portanto, senti-me instigado a refletir com a turma sobre as concepções de gênero e sexualidade que circulam pela escola de surdos. Então pedi para que a turma realizasse um rápido e simples exercício: individualmente, a turma deveria produzir um texto livre sobre o que, para cada um, significava ser homem e ser mulher. Levando em consideração a importância do canal visual nas maneiras de se comunicar e se expressar dos surdos, também ofereci a oportunidade de ilustrarem o texto, tornando-o um *texto imagético*. É justo esclarecer que o olhar depositado nos textos imagéticos, para analisá-los, foi o de professor buscando pensar sobre sua prática, articulando leituras feitas em três campos de saber — o dos Estudos Surdos, o dos Estudos de Gênero e o dos Estudos de Sexualidade. Ou seja, olhei para os textos imagéticos como artefatos culturais, representações do que o currículo escolar ensina a ser reproduzido.

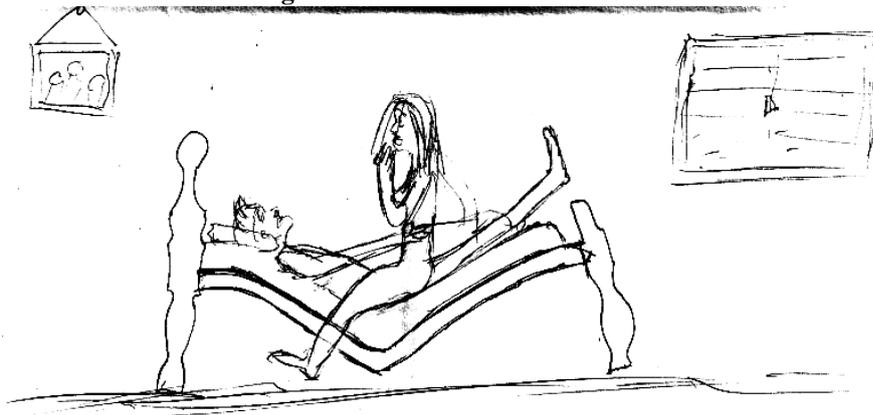
Em um primeiro instante, observei que todos os textos imagéticos focaram o relacionamento entre duas pessoas, o que é de fato interessante, pois significar-se homem ou significar-se mulher é uma prática que se realiza em contraste com o outro. Os relacionamentos retratados, contudo, orientavam-se pelos princípios de uma heteronormatividade. Nessas representações, ser homem e ser mulher implica relacionar-se com o sexo oposto. Em um segundo instante, é possível dividir os quatro textos imagéticos em duas categorias: *relacionamento romântico* e *relacionamento sexual*. Não quero negar a possível presença do sexo no que chamo aqui de “relacionamento romântico”, mas nomeio essas categorias de acordo com a intensidade focada em cada um dos textos imagéticos. Essas duas categorias são facilmente identificadas em duas ilustrações retiradas dos textos imagéticos:

Figura 1 – Relacionamento romântico



Fonte: elaborado por aluna (2009).

Figura 2 – Relacionamento sexual



Fonte: elaborado por aluno (2009).

O fragmento textual (visível no quadro 2 abaixo) que acompanha o texto imagético apresentado na figura 1 e o fragmento textual do texto imagético de outro aluno apresentam a expressão “relação de carinho”. Além disso, ambos os textos foram representados por uma ilustração muito parecida: a imagem de um casal heterossexual de mãos dadas em um ambiente ao ar livre, na presença de árvores, flores e animais.

Associo essa representação do ambiente ao que discuti anteriormente sobre o desejo *natural*, como também à ideia da relação pura e saudável. Outra característica interessante nos dois textos imagéticos é que eles foram produzidos como se fosse um planejamento. Uma

organização para o futuro, palavra esta que está presente nos dois fragmentos textuais, conforme o quadro abaixo¹.

Quadro 2 – Fragmentos textuais

[...] eu sou feliz e esposa eu sou feliz familiar eu surdo amigo combinar festa não agora só **futuro**. (Fragmento textual do texto imagético de uma aluna)

Eu como faz **futuro** que é ser homem, humano com é mulher mas dos fazer organizor que eu. (Fragmento textual do texto imagético de um aluno)

Fonte: elaborado pelo autor (2009).

Em seu texto imagético, a aluna estabelece uma série de etapas pelas quais ela, mulher, ordenadamente expressa realizar. A primeira etapa, de acordo com seu texto imagético, é a provação da família em relação ao seu novo namorado. Dentre as qualidades que ela lista para esse novo namorado ser aprovado, estão ser “homem”, “lindo”, “fiel”, “educar” (que pode ser traduzido como “educado”). As etapas seguintes são expressas na sequência: dedicação aos estudos, obtenção de um emprego, conclusão de um curso superior, aquisição da casa própria, casar-se, aquisição do carro próprio e, por último, ter um(a) “filho(a)”. Destaco aqui a importância que a aluna deu à impossibilidade de definir o gênero do filho planejado quando adiciona em seu texto a letra A, entre parênteses, após a palavra “filho”.

Quanto aos textos imagéticos que atribuo à categoria *relacionamento sexual*, início expondo algumas situações do texto de um aluno. Nesse texto, as expressões “vontade”, “sorriso perfeito”, “corpo esbelto”, “gostosa”, “muito bonita”, “bem mulher” e “atraente” descrevem a pessoa com quem o relacionamento, seja ele sexual ou de afeto, seria o ideal. Essas características são ilustradas na imagem do mesmo texto, onde há a presença de duas figuras: uma feminina sorridente e de costas para a figura masculina, que expõe a língua salivante, expressando o desejo pela primeira figura.

Outro texto imagético da mesma categoria é o de um aluno que teve sua ilustração exposta na figura 2. Ao contrário dos textos imagéticos descritos até agora, esse aborda explicitamente as questões que envolvem o ato sexual realizado entre um homem e uma mulher. Em seu fragmento textual, o aluno escreve: “com sexo corpo viver é o esta Homem pênis ejacular já mulher posso faz só camisinha boa usa”. Além disso, a ilustração produzida por ele reflete como assuntos polêmicos, tais como sexo, são silenciados no interior da escola.

¹ Reforço o entendimento de que a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é aprendida como uma segunda língua na escola de surdos que trabalha em uma perspectiva bilíngue. Nesse sentido, a escrita de surdos usuários da Libras como primeira língua, sobretudo em fase de escolarização, às vezes carrega marcas da estrutura gramatical da língua de sinais.

A imagem do quadro, que indica a presença de mais pessoas – familiares, por exemplo – na situação que representa é complementada pela janela fechada, que reproduz o tratamento do sexo como algo sigiloso.

Diante desses textos imagéticos e das cenas descritas anteriormente, sou levado a perguntar até que ponto uma professora ou um professor podem possibilitar a discussão sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade em sua prática docente quando seu conhecimento sobre a diferença cultural e linguística não for suficiente, ou quando a escola em que atuam não dispõe de recursos linguísticos como a tradução/interpretação de/para língua de sinais. Pergunto-me também em que medida estudantes surdas e surdos podem explorar essas discussões em sala de aula quando não há condições para expressarem ou serem compreendidas/os na língua em que lhes for mais conveniente. Acredito que compartilho estas e outras dúvidas com quem já tenha se deparado com cenas semelhantes às que aqui apresentei.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os elementos que constituem a surdez, o gênero e a sexualidade como matrizes de experiência, é possível compreender que as formas de ser surdo e de ser surda na escola possuem uma história. O contexto em que gênero e sexualidade se articulam à história da educação de surdos requer um estudo mais aprofundado, de modo que mais cenas contemporâneas na escola de surdos, como as apresentadas aqui junto dos textos imagéticos produzidos pela turma de Ciências da 7ª série, sejam possíveis de serem interpretadas e conduzidas de uma maneira qualificada, ética e profissional.

Para profissionais que atuam na educação de surdos, sejam docentes ou intérpretes de língua de sinais, abordem temas de interesse de seus alunos e de suas alunas, como a sexualidade e as diferenças entre os gêneros, sem fazer disso uma polêmica, argumento ser necessária a constituição de espaços de formação pedagógica que trabalhem essas temáticas. Esses espaços, contudo, precisam considerar as especificidades da educação de surdos, sobretudo contemplando a diferença cultural e linguística das pessoas surdas. A fluência em língua de sinais é fundamental para que essas discussões aconteçam da forma mais adequada à comunidade surda usuária dessa língua. Além disso, a produção de materiais pedagógicos em língua de sinais que abordem essas questões também pode ser pensada como um elemento essencial para que o trabalho educativo com surdos se qualifique.

Destaco também que a escola de surdos não difere de qualquer outra instituição social na tentativa de normalizar as identidades de gênero e as sexualidades. A escola de surdos é uma instituição escolar moderna e como qualquer outra escola, ela tem propósitos de normalização. Defendo, contudo, que ela tem se constituído como um dos ambientes linguísticos mais adequados para escolarização de surdos. Uma escola que assegure os direitos universais linguísticos, respeitando a diferença cultural e linguística dos surdos usuários de língua de sinais, é a escola que oferece mais condições para que práticas pedagógicas qualificadas sejam desempenhadas para uma formação crítica de surdos, que pensem as problemáticas de gênero e de sexualidade no seio das sociedades as quais pertencem.

GENDER AND SEXUALITY IN DEAF EDUCATION

ABSTRACT

The paper aims to present a questioning about gender and sexuality relations in the context of deaf education. From a post-structuralist perspective of Foucault's inspiration, it is understood deafness, gender and sexuality as matrixes of experience. Experience is understood, in this perspective, as a historical form of subjectivation. For realization of the questioning, a brief contextualization of gender relations in the history of deaf education is followed by analysis of contemporary scenes in the deaf school in which the themes of gender and sexuality occupy a prominent position. From this, it is evident the importance of training spaces where it is possible to discuss about gender and sexuality from a perspective that includes the cultural and language differences of deaf people.

Keywords: gender; sexuality; deafness; deaf education; subjectivation.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-124.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 252-263.

_____. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LEITE, Tobias Rabello. Instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro. In: **Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 125-148.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 105-121.

_____. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004. p. 33-55.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 7-34.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, “o diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

WITCHES, Pedro Henrique. Gênero e sexualidade na escola de surdos. In: 5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, 2010, Brasília. **5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero - Redações, Artigos Científicos e Projetos Pedagógicos Premiados**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. p. 131-140.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 31-47, jan./jun., 2016.

Recebido em 01 de setembro de 2016. Aprovado em 03 de outubro de 2016.