

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

LIDIANE AUGUSTA FERRARI BOTTEON

**DA (IN)VISIBILIDADE DA SEXUALIDADE DE MULHERES SURDAS À EDUCAÇÃO
DO CUIDADO DE SI**

Araraquara

2026

LIDIANE AUGUSTA FERRARI BOTTEON

**DA (IN)VISIBILIDADE DA SEXUALIDADE DE MULHERES SURDAS À EDUCAÇÃO
DO CUIDADO DE SI**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Linha 1 - Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Momesso

Araraquara

2026

B751

Botteon, Lidiane Augusta Ferrari

Da (in)visibilidade da sexualidade de mulheres surdas à educação do cuidado de si / Lidiane Augusta Ferrari Botteon. Araraquara, 2026

114 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria Regina Momesso

1. Foucault. 2. ética da existência. 3. mulher surda. 4. escrituras. 5. educação escolar.

IMPACTO POTENCIAL DA PESQUISA

O potencial impacto desta pesquisa é fortalecer a compreensão, em âmbito científico e técnico, acerca da constituição subjetiva de mulheres surdas por meio da utilização da língua de sinais ou da ausência dela. O estudo contribui para a compreensão do lugar de fala dessas mulheres na sociedade, em seus diferentes papéis sociais, como esposas, filhas, mães, estudantes e pessoas surdas. Além disso, favorece a análise dos discursos que permeiam a surdez, frequentemente compreendida sob uma perspectiva patologizante, que reduz a pessoa surda à ideia de um ouvido doente e de um corpo vigiado. Nesse contexto, a mulher surda torna-se invisibilizada pela falta de compreensão de sua sexualidade, especialmente nos contextos escolar e familiar, em decorrência da ausência de uma comunicação efetiva. Os resultados da pesquisa poderão gerar impactos sociais ao possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos sentimentos, das dúvidas e das formas de tratamento dirigidas a essas mulheres, evidenciando situações que, muitas vezes, limitam sua autonomia para realizar escolhas relacionadas à própria vida, ao trabalho e ao convívio social. Assim, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre a mulher surda na sociedade, os discursos que atravessam a surdez e os processos de invisibilização vivenciados por esse grupo. Além disso, poderá subsidiar a formação acadêmica de profissionais, fomentar novas pesquisas e contribuir para a formulação de políticas públicas, beneficiando escolas, gestores, professores, familiares e a comunidade em geral.

POTENTIAL IMPACT OF THE RESEARCH

The potential impact of this research is to strengthen the scientific and technical understanding of the subjective constitution of Deaf women through the use of sign language or the absence of it. The study contributes to the understanding of these women's "lugar de fala" (locus of enunciation/speaking position) in society across their various social roles, such as wives, daughters, mothers, students, and Deaf individuals. Furthermore, it fosters the analysis of discourses surrounding deafness, which is often understood through a pathologizing lens that reduces the Deaf person to the idea of a diseased ear and a monitored body. In this context, Deaf women become invisible due to a lack of understanding regarding their sexuality, particularly within school and family environments, because of the absence of effective communication.

The research findings may generate social impacts by enabling a deeper understanding of the feelings, doubts, and treatment directed toward these women, bringing to light situations that often restrict their autonomy to make choices regarding their own lives, work, and social interactions. Thus, the study contributes to broadening the understanding of Deaf women in society, the discourses that intersect with deafness, and the processes of invisibilization experienced by this group. Additionally, it may support the academic training of professionals, encourage further research, and contribute to the formulation of public policies, benefiting schools, managers, teachers, family members, and the community as a whole.

LIDIANE AUGUSTA FERRARI BOTTEON

**DA (IN)VISIBILIDADE DA SEXUALIDADE DE MULHERES SURDAS À
EDUCAÇÃO DO CUIDADO DE SI**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras
- Câmpus de Araraquara para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Data da defesa: 26/06/2026

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Regina Momesso
UNESP - Colégio Técnico Industrial / UNESP / Câmpus de Bauru - FEB

Prof.^a Dr.^a Andreza Marques de Castro Leão
UNESP - Câmpus de Araraquara - FCLAr

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
UNESP - Câmpus de Araraquara - FCLAr

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone
Universidade de Araraquara - UNIARA

Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Azarite Salomão
Centro Universitário Padre Albino - UNIFIPA

Dedico este trabalho a todas as pessoas surdas, em especial às mulheres surdas, que buscam encontrar-se na sociedade ouvinte e que, devido à falta de audição, têm seus direitos violados e seus corpos vigiados. Eu acredito em vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que, em sua sabedoria, me permitiu passar por momentos difíceis ainda muito jovem, mas que me fortaleceram para uma maior compreensão da vida adulta.

Agradeço aos meus pais, especialmente ao meu pai, que partiu no meio desta pesquisa, mas que, mesmo com toda simplicidade e pouco estudo, me ensinaram valores e caráter. Graças a ele, consigo exercer minha profissão com mais empatia. Obrigada, pai.

Agradeço à minha irmã, ao meu cunhado e aos meus sobrinhos por me fazerem sentir tão amada e admirada; por vocês, nunca pensei em desistir.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Regina Momesso, pelo simples fato de ter acreditado em mim. Hoje, tenho a certeza de que cheguei até aqui por pessoas que acreditaram em mim; levarei para sempre seus ensinamentos.

Agradeço aos meus colegas Karin e Antônio; mesmo com pouco contato presencial, nossa afinidade e empatia iam além. Somos a prova de que o respeito e o desejo de ver a conquista um do outro vão além da convivência. Vocês são demais.

Agradeço à Profa. Dra. Andreza Leão pelo carinho, pelo respeito e por compartilhar tanto conhecimento. Você é mais uma que guardarei em minhas mais lindas e doces lembranças.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Lúcia Suzigan Dragone; quanto de você há em mim. Obrigada por estar comigo ainda no meu início como pesquisadora e por pegar em minha mão e me ensinar a fazer.

Agradeço ao Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes pelo aceite em participar desta banca e por contribuir de forma significativa para o enriquecimento deste trabalho. Parabéns por sua trajetória acadêmica, que muito me inspira.

Agradeço a todos os meus amigos docentes, por quem sempre tive reconhecimento e respeito, em especial à Profa. Dra. Maria Silvia Azarite Salomão e à Profa. Gladis Andaló dos Santos. Vocês são do time que sempre acreditou em mim.

Agradeço à minha amiga Fabiana Soares Pacheco, ainda na adolescência, me contou a história do sapinho surdo; ao ouvi-la, motivei-me a lê-lo e aqui estou.

Agradeço, em especial, ao meu marido Vlademir, por toda a paciência, apoio e perseverança. Você é a prova do quanto me dediquei para chegar a este dia; é para nós.

Agradeço à minha filha Olívia por ser tão madura em minhas ausências, por me fortalecer nos momentos difíceis e por sempre me motivar. Tenho muito orgulho de ser sua mãe; por você,

todos os dias visto as minhas melhores versões. Quero te deixar como legado um exemplo de ética, caráter e dedicação. E nunca se esqueça: por trás de uma história, há sempre um ser humano que precisa ser respeitado.

Aos meus alunos e amigos deficientes e surdos, a vocês dedico todas as minhas horas de estudo; estamos sempre lutando por dias melhores. Eu acredito em vocês.

RESUMO

Como tornar as pessoas protagonistas de suas vidas, responsáveis por suas escolhas, respeitando os direitos individuais e coletivos e, ao mesmo tempo, compreendendo e lidando com as visões de mundo diversas, com os conflitos de interesse, com os preconceitos para a produção de um mundo mais humanizado, equitativo, em especial, em temas envolvendo a sexualidade e a equidade de gênero? Isto posto, objetiva-se no presente estudo problematizar, compreender e analisar discursivamente como se dá a constituição da subjetivação discursiva de mulheres surdas usuárias de Libras. Para tanto, serão observadas nas *escreleituras* de diários de mulheres surdas: 1) quais tecnologias e cuidado de si são mobilizados nessa construção existencial; 2) a constituição da subjetividade feminina surda e, nesta, o aparecimento da desigualdade de gênero e os sofrimentos advindos desse fato. Compreende-se por *escreleituras* o processo de interlocução - concomitante e criativa entre autor e leitor -, em que a escrita é todo e qualquer sistema de signos verbais e não verbais, cujos signos constituem nossos textos e discursos, presentes em textos de diversas semioses. Parte-se da hipótese de que a *escreitura* funciona como tecnologia de si, lugar de fala e/ou reprodução de discursos alheios, de subjetivações por meio da construção de narrativas pessoais e sociais de seus desejos, conflitos, medos, angústias, preconceitos, dificuldade de comunicação, etc. Essas práticas discursivas e não discursivas traduzem os modos de existir, sentir, pensar e agir, e, consequentemente, estabelecem uma ética da existência individual e coletiva. Compreender como todo esse processo interfere e/ou se transforma em cuidado de si na constituição do sujeito, gerando representações, identificações nesta sociedade é importante, não só para a compreensão de si e dos outros, mas para a promoção da equidade e do entendimento sobre o gênero e sexualidade. O corpus de análise constitui-se dos discursos produzidos e/ou reproduzidos em *escreleituras* de diários de três mulheres surdas, usuárias da língua de sinais e que dominam a escrita da língua portuguesa, residentes no interior de São Paulo. A postura teórico-metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, com delineamentos bibliográficos e documentais. Toma-se por método teórico a análise de discurso foucaultiana, em seu terceiro domínio, a genealogia da ética e a cultura do cuidado de si, a partir da qual se interroga acerca das condições históricas de formação e mutação das práticas discursivas e não discursivas e os jogos de verdade que definem nosso modo de existir e o que nos tornamos hoje. Os resultados obtidos apontam a língua de sinais como forma da constituição da pessoa com surdez e a necessidade de compreender que a surdez é uma marca biológica distintiva, mas a construção do sujeito social é determinada por vários fatores, tais como: psicológico, biológico, social, ambiental, político e econômico. A surdez por si só não define o destino dos sujeitos, existe a necessidade da defesa de todo o mecanismo que auxilie no esclarecimento da sexualidade para as mulheres surdas e o combate às desigualdades para usufruir os seus direitos.

Palavras-chave: Foucault; ética da existência; mulher surda; *escreleituras*; educação escolar.

ABSTRACT

How can people become the protagonists of their own lives, being responsible for their choices, respecting individual and collective rights, and, at the same time, understanding and dealing with different worldviews, conflicts of interest, and prejudices in order to create a more humanized and equitable world—especially regarding issues involving sexuality and gender equity? The objective is to problematize, understand, and discursively analyze how the discursive subjectivation of deaf women who use Libras occurs. For this purpose, we observe in the diary writings of deaf women: (1) what technologies and self-care practices are mobilized in this existential construction; and (2) how deaf female subjectivity is constituted, and how gender inequality and the resulting suffering emerge within it. The term writing-readings refers to the process of interlocution - simultaneous and creative between author and reader - in which writing includes any system of verbal or non-verbal signs, whose elements constitute our texts and discourses, present in various semiotic forms. We start from the hypothesis that writing-readings function as technologies of the self, a space of speech and/or reproduction of others' discourses, enabling subjectivation through the construction of personal and social narratives of desires, conflicts, fears, anguish, prejudices, communication difficulties, etc. These discursive and non-discursive practices reflect ways of existing, feeling, thinking, and acting, and consequently establish an ethics of individual and collective existence. Understanding how all of this influences or transforms into self-care in the constitution of the subject—generating representations and identifications in society—is important not only for self-understanding and the understanding of others, but also for promoting equity and fostering comprehension regarding gender and sexuality. The corpus of analysis is composed of the discourses produced and/or reproduced in the diary writing-readings of three deaf women who use sign language, and are proficient in written Portuguese, and live in the interior of São Paulo. The theoretical-methodological approach is qualitative, exploratory, and descriptive, using bibliographic and documentary sources. The theoretical method adopted is Foucauldian discourse analysis, particularly its third domain—the genealogy of ethics and the culture of self-care—which interrogates the historical conditions for the formation and transformation of discursive and non-discursive practices, as well as the truth games that define our way of existing and who we have become today. Preliminary results point to sign language as a fundamental element in the constitution of the deaf person and highlight the need to understand deafness as a distinctive biological marker, while recognizing that the construction of the social subject is influenced by multiple factors: psychological, biological, social, environmental, political, and economic. Deafness alone does not determine a person's destiny; therefore, it is essential to defend mechanisms that help clarify issues of sexuality for deaf women and combat inequalities to guarantee their rights.

Keywords: Foucault; ethics of existence; deaf woman; *escreleituras*; school education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos trabalhos	25
Quadro 2 - Caracterização das mulheres surdas	35
Quadro 3 - Índices enunciados e frequência no corpus textual	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FE-Unicamp	Faculdade de Educação da Unicamp
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IMES	Instituto Municipal de Ensino Superior
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Oasisbr	Portal Brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library online
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
UNIFIPA	Centro Universitário Padre Albino
Uniube	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
MÉTODO.....	24
1 OBJETIVO.....	32
1.1 Objetivo geral	32
1.2 Objetivos específicos	32
1.3 Metodologia.....	32
1.4 Procedimentos de coleta de dados e instrumentos	33
1.5 Quadro de caracterização das participantes.....	34
1.6 Instrumentos de pesquisa	35
2 HISTORICIZAÇÃO DA ERA CLÁSSICA.....	36
2.1 A surdez na Era Clássica	42
2.2 Sexualidade na Era Clássica	44
2.3 Sexualidade: mitos e tabus	49
2.4 Historicização da Educação Sexual no Brasil	54
3 A SURDEZ NA VISÃO CLÍNICO-TERAPÊUTICA X SOCIOANTROPOLÓGICA	60
3.1 Os discursos sobre a surdez.....	65
3.2 Legislações educacionais inclusivas na perspectiva bilíngue	67
4 O CUIDADO DE SI PELAS LENTES FOUCAULTIANAS	79
4.1 Escrita em diários e a constituição da sexualidade de mulheres surdas como prática de cuidado de si	85
4.2 Solidão e Dificuldade na comunicação.....	86
4.3 Religião/Deus	89
4.4 Medo/Tristeza.....	92
4.5 Tratamento Infantilizado	92
4.6 Deficiência.....	94
4.7 Namoro/Casamento.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103
BIBLIOGRAFIA	111

APRESENTAÇÃO

De saída, peço licença para fazer uma contextualização sobre a abordagem desta temática que me é tão cara. Meu nome é Lidiane Augusta Ferrari Botteon, sou docente efetiva da rede regular de ensino do Estado de São Paulo, há dezessete anos, e do Centro Universitário Padre Albino – UNIFIPA, há seis. Possuo formação em Letras pelo Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva - IMES FAFICA, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Uberaba – Uniube e Mestrado em Processo de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA.

Ainda na infância, minha família e eu morávamos em uma pequena e pacata cidade no interior de São Paulo próximos a uma família em que o pai e os dois filhos, um casal, eram surdos, sendo que apenas a mãe era ouvinte. Eles tinham um comércio para reforma de sofás e me lembro da referência costumeira utilizada pelas pessoas para identificá-los: “os mudinhos que consertam sofá”. A despeito de eu ser nova, cerca de dez anos, isso já me chamava muito a atenção. Lembro-me, por exemplo, de pensar nessa situação, ainda que, por óbvio, sem o conhecimento especializado de hoje. Na atualidade, a frase soa pejorativa e transmite a noção de serem caracterizados como incapazes por não exercerem a audição e, conseqüentemente, de não terem voz expressa, haja vista que se comunicavam através de gestos que, agora, entendo ser a Língua de Sinais. Pelo fato de serem chamados de mudinhos, o direito à fala ou a qualquer tipo de comunicação lhes era negado, ou seja, viviam num eterno silenciamento. A porta-voz era a mãe, em função da convivência, uma vez que ela falava por eles e os entendia pelo olhar. Lembro-me das dificuldades enfrentadas na escola e da desistência do menino em continuar os estudos. Todos viviam à margem da história daquela sociedade ouvintista.

O tempo passou, mudei-me de cidade e, ao ingressar na primeira graduação, conheci uma amiga que trabalhava com a Língua Brasileira de Sinais. Todos os dias, sentava-me próxima a ela para aprender os sinais e entender sobre as questões da surdez. Não tive dúvidas e continuei meus estudos na área da inclusão educacional, em específico na surdez.

A dissertação de mestrado, cujo título foi *Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professores e jovens surdos* (Botteon, 2018), teve como objetivo geral caracterizar os processos de comunicação estabelecidos entre a mãe ouvinte e o filho surdo em ambiente familiar e entre a professora ouvinte e o aluno surdo na escola. Além disso, identificar, sob a ótica de jovens surdos, como eles vivenciaram esses processos. Os resultados apontaram que há entraves comunicativos entre mães e professores(as) ouvintes com filhos ou alunos surdos. Tais defasagens são pouco percebidas pelas mães ou por professores(as) ouvintes, mas

muito perceptíveis e sentidas pelos jovens surdos. Enfatiza-se a ausência de qualquer menção a isso por parte das mães e dos professores(as) à possibilidade de comunicação por Língua de Sinais com seus filhos ou alunos surdos, o que poderia favorecer o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem das crianças. Reforça-se a necessidade de programas para orientações aos familiares de surdos e para os professores, abordando a compreensão da surdez e de suas consequências no desenvolvimento do surdo e, sobretudo, das possibilidades de comunicação mais satisfatórias com surdos, incluindo o uso do Bilinguismo, desde a primeira infância, no lar e na escola.

Diante desse resultado e com meu olhar de pesquisadora sobre a temática da surdez, chamaram-me a atenção as mulheres surdas: sua posição na sociedade, os diversos papéis desempenhados, quais são as dificuldades encontradas diante dos perfis de “mulheres surdas”, ou seja, como estas são subjetivadas dentro da sociedade atual por pessoas ouvintes e como se dá a construção do sujeito “mulher surda” pela ótica dessa mulher e não de pessoas ouvintes que falam por elas.

A título de exemplo, destaco que participei de uma palestra inclusiva sobre a temática de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), ministrada por uma enfermeira de nível superior, com a presença de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), oportunidade em que pude identificar o silenciamento da “mulher surda”, sobre o sujeito de uma sexualidade surda interdita pela falta de comunicação e diálogo entre surdos e ouvintes.

As mulheres surdas presentes na plateia tiveram reações diversas, dentre elas colocar as mãos no rosto, de forma a escondê-lo, caracterizando um ato de vergonha, indício de que sentem a sexualidade como algo ruim, pecado ou mesmo impossível de se vivenciar dada a sua deficiência. Por isso, levantei algumas hipóteses: de que forma ocorre a constituição da subjetivação de mulheres surdas, quando não há uma língua partilhada no ambiente escolar e no lar? Qual impacto dessas práticas discursivas biologizantes para as mulheres surdas diante de tantas informações que não são transmitidas pela sua língua? Há autonomia para que se reconheçam como sujeitos de uma sexualidade ou apenas seguem padrões impostos por imitação de familiares, mães, irmãs, midiáticos ou escolares, etc.? Há compreensão da sexualidade além dos padrões biologizantes como algo inerente à constituição humana? E, assim, deu-se o início do meu projeto de doutorado.

Relato, agora, de forma sucinta, as atividades desenvolvidas na pós-graduação em Educação Escolar. O meu ingresso aconteceu em agosto de 2022, o que foi uma grande alegria. No ano anterior, portanto, antes do meu ingresso, cursei, como aluna especial, a disciplina “Ética e subjetivação: educação e cuidado de si por meio de escrituras diversas”, ministrada

pela Professora Doutora Maria Regina Momesso, hoje minha orientadora. Lembro-me de ter me apaixonado por essa disciplina, de problematizar, o tempo todo, minha temática. A Marrê, como carinhosamente é chamada, discorreu sobre Foucault, durante seu primeiro e segundo domínio; as práticas discursivas, análise do discurso, o conceito de *escrileitura*, o sujeito como representação e como ideologia, dentre outros conceitos. Após o início das aulas como aluna regular, cursei as seguintes disciplinas: “Educação Aplicada: práticas em educação sexual”, com a Professora Doutora Andreza Marques de Castro Leão. Lembro-me de ter tido um outro olhar com relação à sexualidade, além do senso comum, quando compreendemos que a sexualidade é produto de uma construção histórica e cultural. Nessa disciplina, meus questionamentos com relação à sexualidade da mulher surda começaram a ter um olhar científico e passei a entender a importância da escola nesse processo de inclusão com relação à educação sexual.

No primeiro semestre do ano seguinte, cursei duas disciplinas muito relevantes para minha formação acadêmica, a saber: “Fundamentos do Discurso e da comunicação”, com a Professora Doutora Erika de Moraes, em que foram abordados conceitos da Análise do Discurso com o viés da AD Francesa, o conceito de *Ethos* Discursivo e de simulacro; recordo-me de ter apresentado um trabalho sobre simulacro, referente a ouvintes e pessoas com surdez e ter tido o trabalho elogiado pela docente e colegas do curso, o que me fez acreditar estar no caminho correto com relação a essa temática; e a disciplina “Introdução à sexologia e à educação sexual”, com o Professor Doutor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Professora Doutora Andreza Marques de Castro Leão e Professora Doutora Luci Regina Muzzeti, em que foram abordados processos históricos da sexualidade e da Educação Sexual. Nesse estudo, notei a importância da historicização para a contextualização histórica de acontecimentos contemporâneos, utilizei esses conhecimentos na construção da minha tese.

Novamente, com a Professora Maria Regina tive duas disciplinas de grande relevância, respectivamente no primeiro e segundo semestres: “Análises de discurso: conceitos fundamentais e contribuições foucaultianas para pesquisas em educação” e “Ética da existência e subjetivação: educação por meio da cultura e do cuidado de si frente aos dilemas da formação humana”; cheguei ao ponto importante da minha pesquisa, o terceiro domínio foucaultiano, em que são abordados as práticas e o cuidado de si.

No decorrer desses primeiros anos como doutoranda do programa de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, participei de eventos com o objetivo de divulgação científica sobre o tema da minha pesquisa, dentre eles: apresentação do trabalho intitulado “O estudante surdo

nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar docente”, no IV Simpósio internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade e IX Semana Acadêmica do PGCult – São Luís, MA. Participei também do I Simpósio de Educação Sexual do CENPE na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Em seguida, houve publicação de resumos em anais de congressos e apresentação dos respectivos trabalhos “A escriteira de si na constituição da subjetividade feminina de surdas como forma de educação e cuidado de si”, no Congresso Internacional Movimentos Docentes, e “A constituição da subjetividade feminina de surdas no ensino médio e suas relações de gênero e sexualidade”, no V Seminário Nacional de Pesquisas e Práticas na educação na Infância: impactos da política curricular da BNCC da Educação Infantil. E no 6º Encontro Internacional sobre Jogos Mobile Learning, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, foi realizada a apresentação do artigo intitulado “O método TEACCH como ferramenta educacional para estudantes com Transtorno do Espectro Autista”, em que foi publicado como capítulo de livro. Nesta última oportunidade, o autismo chamou-me a atenção e, obviamente, a temática da surdez, devido a estarem muito próximos de estudos sobre a inclusão educacional. A publicação do artigo intitulado “Políticas públicas de inclusão educacional na perspectiva bilíngue”, na revista *Cuadernos De Educación y Desarrollo*, o qual compõe um capítulo desta tese. O trabalho intitulado “Sexualidade de Mulheres Surdas: uma revisão de literatura”, que integra o método desta tese, foi apresentado no EIDE - XVII ENCONTRO IBERO-AMERICANO da EDUCAÇÃO, e publicado como artigo na revista *Thema*.

Diante desse quadro, a apresentação objetivou dar a conhecer o processo de escolha da temática de pesquisa e seu desenvolvimento acadêmico, em função de publicações e apresentações em eventos. Desse momento em diante, apresenta-se o texto da tese.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O tema surdez deve ser visto e repensado na singularidade de cada caso, uma vez que a pessoa surda não tem uma língua partilhada com os seus cônjuges, familiares e docentes ouvintes, o que pode causar prejuízos no processo de constituição da subjetividade de cada indivíduo com surdez. Deve-se levar em consideração, também, a mulher surda, que desempenha vários papéis na sociedade, dentre eles, ser mulher e ser surda. Este trabalho trata da constituição da subjetividade feminina de surdas por meio da e/ou pela falta da língua de sinais, tendo como referência a escrita em diários como forma de cuidado de si.

A surdez é uma marca biológica distintiva, mas a construção do sujeito, segundo Michel Foucault (1988), inicia-se discursivamente, pois o sujeito é prático, é um processo constante de elaboração e reelaboração. Este trabalho fundamenta-se nos conceitos foucaultianos, em específico no terceiro domínio da tecnologia e cuidado de si e na construção do sujeito. Para Foucault, a construção dos sujeitos dá-se através das suas redes de relações, nas práticas em que estão envolvidos e na dependência saber/poder que os atravessam. O filósofo francês não compreende o poder como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição, mas como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem (Foucault, 1988). Dessa forma, a subjetividade é o resultado dessas relações de força que instituem saberes e modos discursivos de subjetivação.

Os sujeitos são produzidos pelos discursos e produzem novos discursos, sendo um movimento de produção e constituição dos saberes. Para tanto, a motivação desta pesquisa faz-se pelo imperativo de compreender, a partir do lugar em que se encontra a mulher surda, interconectada a uma multiplicidade de identidades, como ocorre a construção da sua subjetividade levando em consideração a falta de uma língua partilhada.

À mulher surda, compreendida como um ser discursivo, possibilita lançar um olhar conectando-a, também, ao lugar dos Estudos Surdos que, como campo de conhecimentos, focaliza a surdez como questão epistemológica e não patológica. Os ouvintes são dominantes na sociedade ouvintista e, dessa forma, há certa imposição ao oralismo como forma de comunicação com os surdos, além da crença de que eles poderiam se adaptar com facilidade e naturalidade à condição de ser surdo, o que indica compreender a surdez como uma condição orgânica com a possibilidade de ser curada e reabilitada no âmbito da “pedagogia corretiva, instalada nos princípios do século XX” (Skliar, 2013, p. 7). Assim, a imposição da fala, visando a cura para que o surdo seja capaz de ouvir e falar, tem persistido no decorrer do tempo.

A questão epistemológica é vista no sentido do foco do olhar, que busca pensar o modo

como são pensadas as formas pelas quais se produzem e foram produzidas como coisas verdadeiras (Skliar, 2013). A surdez, na visão patologizante, é vista como o ouvido doente, é um todo que aprisiona. Esse corpo é, então, mantido, cuidado e tratado, sob o controle tecnológico cada vez mais sofisticado, para dar conta da permanência classificatória da surdez leve, média, severa e profunda (Skliar, 2013).

Desse modo, ao refletir a visão da surdez como patologia, como um corpo vigiado, não se pensa na mulher surda como um todo, como constituição do sujeito, mas apenas como o ouvido doente, o que indica a necessidade de desconstruir esse enunciado. O corpo constitui o grande ponto de costura para introduzir a questão de gênero, vinculada à sexualidade.

A sexualidade tem sido um dos mais importantes temas da contemporaneidade devido à sua complexidade, que demanda ser pesquisada em suas diferentes instâncias sociais e sob aspectos diversos. Essa temática não se restringe exclusivamente às aulas de Biologia, uma vez que desde mil novecentos e noventa e sete, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já orientavam o trato da sexualidade de forma transversal e multidisciplinar, abrangendo uma visão social, cultural e histórica.

No entanto, lidar com a sexualidade no campo da educação escolar, na perspectiva inclusiva, ainda constitui uma temática envolvida em muitos interditos, mitos e tabus de todas as ordens, uma vez que o discente com deficiência torna-se ainda mais invisibilizado, desprovido de sexualidade. Tal quadro abre espaço para pós-verdades, dificultando o diálogo e o conhecimento do sujeito enquanto ser sexual.

Segundo os estudos foucaultianos, a sexualidade nos define enquanto sujeitos e nos delinea em nossas subjetividades. Partindo dessa premissa, tratar da sexualidade no campo da educação inclusiva, abarcando os atores envolvidos, torna-se ainda mais difícil quando não há uma língua partilhada entre escola e família, como é o caso de pessoas com surdez. Sabe-se que a população surda, por não ter os mesmos meios de aquisição de informação como os ouvintes, enfrenta limitações de acesso às informações sobre esse tema.

No decorrer da história, a forma como os surdos eram vistos apresentava aspectos negativos. Na antiguidade, a exemplo, foram percebidos com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou enfeitiçadas e, por isso, eram abandonadas ou sacrificadas (Goldfeld, 1997). Foi somente a partir do século XVI que houve notícias dos primeiros educadores para surdos. Ainda naquela centúria, na Espanha, o monge Pedro Ponce de León (1508-1584) ensinou quatro crianças surdas, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de conceitos de física e astronomia. O monge desenvolveu uma metodologia que incluía

¹datilologia, escrita e oralização, criando uma escola de professores de surdos.

Na França, em 1750, por sua vez, despontou um nome muito importante na história da educação de surdos, o abade Charles Michel de L'Epée (1712-1789). Aproximando-se dos surdos que observava nas ruas, ele conseguiu aprender a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, que combinavam a língua de sinais com a gramática francesa sinalizada. L'Epée obteve grande sucesso na educação dos surdos. Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano, seguiu para a Europa, a fim de receber informações sobre a educação dos surdos. Na França, encontrou-se com L'Epée e, na Inglaterra, com a família Braidwood. O primeiro era defensor do uso da língua de sinais, enquanto a família inglesa utilizava apenas língua oral na educação de surdos. A família Braidwood recusou-se a ensinar-lhe o método oral em poucos meses, restando-lhe, então, a utilização do método manual. Poucos anos depois, acompanhado dos melhores alunos de L'Epée, Thomas fundou a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, utilizando, como forma de comunicação em salas de aula e em conversas extraclasse, um francês sinalizado, ou seja, a mistura do léxico da língua de sinais francesa, com a estrutura da língua francesa adaptada para a língua inglesa. Dessa forma, surgiu a metodologia que seria utilizada mais tarde, a comunicação total. Em 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a ter a *American Sign Language* (ASL), assim como ocorria na maior parte dos países europeus, tendo a influência do francês sinalizado. Nesse período, houve uma elevação do grau de escolarização dos surdos, podendo aprender com facilidade as disciplinas ministradas em língua de sinais, ou seja, sua própria língua (Goldfeld, 1997).

Em 1860, devido aos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem dos surdos, houve um investimento no ensino da língua oral, no que surgiu a ideia, defendida até hoje por alguns profissionais, de que a língua de sinais prejudica o aprendizado da língua oral para as pessoas com surdez. Surgiram, então, os opositores à língua de sinais, caso de Graham Bell, o inventor do telefone, que teve forte influência na votação do congresso de Milão (1880), em que foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O Oralismo venceu e, desde então, a língua de sinais ficou oficialmente proibida e houve uma reviravolta na educação dos surdos. Aos professores surdos, a exemplo, foi negado o direito ao voto.

O oralismo dominou o mundo até a década de 1960, ano em que William Stokoe publicou seu artigo “Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication System

¹ Em Libras (Língua Brasileira de Sinais), a datilologia, também chamada de alfabeto manual, é a forma de soletrar palavras utilizando as mãos, onde cada letra do alfabeto é representada por uma configuração de mão específica.

of the American Deaf”, em que comprovou que a ASL é uma língua, pois possui características linguísticas como as línguas orais.

A partir dessa publicação e devido à insatisfação de professores de surdos e dos próprios surdos com a utilização do método oral, retornou-se à utilização da língua de sinais e de outros códigos manuais na educação de crianças surdas. Na década de 1970, países como Suécia e Inglaterra passaram a utilizar a língua de sinais de forma independente da língua oral, ou seja, a língua de sinais passou a ser utilizada de forma independente. Surge, então, a filosofia Bilíngue, que a partir da década de 1980, e mais efetivamente na década de 1990, ganhou cada vez mais adeptos no mundo.

O bilinguismo surgiu com força no Brasil na década de 1990, após passar por vários períodos de impedimento e incompreensão. O bilinguismo é a filosofia que defende que o surdo deve aprender primeiro a língua de sinais, compreendida como sua língua natural e, a partir dela, aprender e utilizar a língua oficial do seu país na modalidade escrita. Conforme destaca Skliar (2013, p. 27):

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

A filosofia do bilinguismo percebe o surdo de forma bastante diferente da filosofia oralista, ou seja, não é necessário que o surdo almeje uma vida de ouvinte, cuja maioria é linguística, mas que o sujeito surdo possa assumir sua surdez e fazer uso da sua língua como forma de comunicação, uma vez que:

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é a de que o surdo forma uma comunidade, com cultura e línguas próprias. A noção de que o surdo deve, a todo o custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão da normalidade é rejeitada por esta filosofia (Goldfeld, 1997, p. 39).

A filosofia do bilinguismo compreende que a criança surda deve aprender, como primeira língua, a de sinais, compreendida como sua língua natural. Esse aprendizado deve acontecer por meio do convívio com a comunidade surda e do contato com surdos mais velhos que já dominam a língua. No entanto, a maioria das crianças surdas nascem em lares de ouvintes. Para que a criança tenha sucesso no uso da língua de sinais, é preciso que a família também aprenda essa língua e a utilize com a criança no ambiente doméstico. Com relação à língua oral, a mais almejada por famílias ouvintes que têm crianças surdas, faz-se necessário esclarecer que há necessidade de atendimento específico para aprender, o que se configura em

aprendizado lento e impositivo, pois envolve recursos orais e auditivos que os surdos não possuem devido à sua perda auditiva.

Diversos autores acreditam que a língua oral, apesar de extremamente necessária para a vida do surdo, nunca será perfeitamente dominada por ele e esta será sempre uma língua estranha, não servindo a todas as necessidades do indivíduo e não podendo, portanto, ser a língua materna da criança surda (Goldfeld, 1997, p. 41).

Dessa forma, é possível concluir, através do bilinguismo, que a língua de sinais é a única língua que o surdo poderia dominar plenamente, por ser sua língua natural e através dela poderia suprir todas as suas necessidades comunicacionais e cognitivas. Somente através da exposição à utilização da língua de sinais, a criança surda pode desenvolver-se linguística e cognitivamente, sem ter desvantagens e/ou prejuízos com relação aos ouvintes, pois esses já nascem inseridos em uma língua e em uma cultura, ao passo que a criança com surdez, que não tem aquisição de uma língua na primeira infância, passa a ter desvantagens linguísticas.

Passaremos agora para a compreensão da metodologia empregada no presente estudo. A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, com delineamentos bibliográficos e documentais. Toma-se por método teórico a análise de discurso foucaultiana, em seu terceiro domínio, a genealogia da ética e a cultura do cuidado de si, a partir da qual se interroga sobre as condições históricas de formação e mutação das práticas discursivas e não discursivas e os jogos de verdade que definem nosso modo de existir e o que nos tornamos hoje.

As pessoas que nascem surdas adquirem, de forma lenta e escassa, o vocabulário da língua oral, o que dificulta o acesso pleno à leitura e à compreensão das palavras. Dessa forma, não há meios que lhes auxiliem a adquirir informações variadas. E essa diferença constitui uma desvantagem entre as pessoas ouvintes e as pessoas que nascem com surdez.

Ocorre que o processo de inclusão dos surdos ainda não tem o respaldo que privilegie suas necessidades. Na verdade, ainda não há processos de inclusão que visualizem as trajetórias futuras dos alunos, com linguagens que possam ser por eles entendidas, possibilitando que façam escolhas e que sejam cidadãos atuantes na sociedade em que vivem. Frequentemente os professores encontram-se desprovidos de respaldo no caso da inserção de aluno surdo em sua sala de aula, têm pouco conhecimento sobre surdez e não tem domínio da Língua de Sinais (Neves, 2016, p. 17).

A questão que podemos fazer, a partir disso, é de que forma a falta de uma língua partilhada entre seus pares e familiares afeta a constituição da sexualidade de mulheres surdas? De que modo a dificuldade do pleno acesso à língua oral pode fazer com que a mulher surda seja reconhecida apenas como um ouvido doente e um corpo invisibilizado/vigiado? Como a

ausência de uma língua partilhada interfere nos processos de comunicação sobre sexualidade, contribuindo para que a transmissão de informações se restrinja predominantemente à dimensão biológica? De que maneira a educação sexual desenvolvida no contexto escolar, mediada pela Língua Brasileira de Sinais, pode contribuir para a constituição da sexualidade de mulheres surdas, considerando as especificidades culturais e linguísticas? Pensar na sexualidade de mulheres surdas, ou na invisibilidade desse aspecto humano, permite refletir sobre o papel da escola neste processo e a importância da língua de sinais como forma de garantir a esta mulher meios pelos quais possa adquirir a base de informações.

Dado o exposto, pensa-se que nenhum ser pode se conhecer plenamente sem a autorreflexão e a autocrítica. A *escrileitura* encontra-se, então, como uma forma de esclarecer as questões inter e intrapessoais, por permitir a um indivíduo observar a si mesmo e ao mundo em situações cotidianas, ou até mesmo nas mais inusitadas. Atualmente, é nítido que as formas de registo se alteraram, mas ainda são essenciais para a formação de uma identidade própria e de uma ética para nortear a existência. Para os sujeitos surdos, a prática de leitura e escrita torna-se diferente em relação ao sujeito ouvinte, pois a língua portuguesa é, para eles, a segunda Língua, denominada L2.

Considera-se a *escrileitura* uma forma de cuidar de si, aos moldes foucaultianos, no sentido de aprender a conduzir-se pela reflexão que a leitura proporciona, em contraposição a ser conduzido por outros, como no poder pastoral (tecnologias do eu). O *escrileitor* ao ler um livro, entra em processo ativo de reflexão, maceração sobre o tema e a problemática lá colocada.

É por meio do discurso e no discurso que o ser humano se constrói enquanto sujeito. Foucault (2014) afirma:

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (Foucault, 2004, p. 294).

De acordo com Foucault (1991 apud Momesso, 2009), o sujeito constitui-se de maneira incompleta, pois não é essência fixa, acabada e idêntica a si mesma, mas uma forma constituída pelas experiências e por meio de práticas e tecnologias (de saber, de poder, de si). Compreende-se que nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e modos de transformação que os outros nos aplicam e que aplicamos sobre nós mesmos.

Poder e discurso estão para além do manifesto ou visível, uma vez que se traduzem como desejo e objeto de desejo. “O discurso não é simplesmente aquilo que se traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos

apoderar” (Foucault, 1969, p. 10).

Nesse processo, para se compreender a constituição da sexualidade das mulheres surdas, antes, é necessário compreender o papel que desempenham para si mesmas e, depois, a relação que elas estabelecem com os outros a partir dos discursos, levando-se em conta a multiplicidade de olhares. Contudo, esse processo é muito complexo e envolve algumas competências de leitura e escrita - aqui entendidas em seu sentido amplo enquanto expressão do signo não só linguístico - do mundo, da comunicação, da expressão e da interação/interlocução adequadas à forma de inscrição do sujeito no mundo. Sendo assim, a hipótese sobre a qual se debruça esta pesquisa é a de que a mulher surda é historicamente e socialmente significada a partir de uma matriz discursiva que privilegia sua condição de surdez como elemento central de identidade, o que a situa sob dispositivos de vigilância e normatização. Tais dispositivos, ancorados em práticas médicas, produzem e reiteram a patologização de sua existência, concebendo seu corpo como deficiente e seu ouvido como órgão doente.

Justifica-se no contexto da sociedade contemporânea, marcada pela globalização e pela intensificação das tecnologias de comunicação, a construção de perspectivas críticas e contextualizadas sobre a realidade das mulheres surdas. Tal necessidade se evidencia nos desafios que perpassam seus processos comunicacionais e na importância de uma compreensão da constituição de sua sexualidade, livre de reducionismos e estereótipos, capaz de dialogar com a ciência e de romper com os limites do senso comum. A ausência de abordagens integradas que considerem simultaneamente as dimensões linguísticas, culturais, de gênero e de corporeidade dessas mulheres reforça desigualdades históricas e silenciamentos, exigindo investigações que promovam práticas educativas, políticas e sociais mais inclusivas e emancipadoras.

A tese está dividida em: Introdução e justificativa, Método, Objetivo. O segundo capítulo está dividido da seguinte forma: Historicização da Era Clássica, A surdez na Era Clássica, Sexualidade na Era Clássica, Sexualidade: mitos e tabus e Historicização da Educação Sexual no Brasil. O terceiro capítulo está estruturado da seguinte forma: A surdez na visão socioantropológica x clínico-terapêutica, Os discursos sobre a surdez, Legislações educacionais inclusivas na perspectiva bilíngue. O quarto capítulo está dividido da seguinte forma: O cuidado de si pelas lentes Foucaultianas, Escrita em diários e a constituição da sexualidade de mulheres surdas como prática de cuidado de si, Solidão e dificuldade de comunicação, Religião/Deus, Medo/tristeza, Tratamento infantilizado, Deficiência, Namoro/casamento e, na sequência, as Considerações finais, referências e bibliografia.

MÉTODO

A realização do método ocorreu entre julho e dezembro de 2023, isto é, tratou-se de localizar trabalhos que abordassem a questão da sexualidade de mulheres surdas. A partir desse interesse específico, realizou-se um levantamento bibliográfico em teses, dissertações e artigos, em oito bases de dados, a saber: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Educação da USP (FEUSP), Faculdade de Educação da Unicamp (FE-Unicamp), nos sites Scientific Electronic Library online (SciELO), Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Portal Brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr). Os descritores utilizados foram: “Mulher. Surdez. Sexualidade.”, “Surdez. Sexualidade.”, “Mulher Surda. Gênero. Sexualidade”, a estratégia utilizada foi a busca por trabalhos na língua portuguesa. Os critérios de inclusão foram: a) versar sobre a surdez com foco principal na sexualidade; b) ter apenas mulheres surdas como amostra; c) estar em português; d) ser artigo, dissertação ou tese; e) ser publicado no período de 2011 a dezembro de 2021. Já os critérios de exclusão: a) ter como amostra homens surdos; b) publicações duplicadas; c) publicações que não fossem artigo, tese ou dissertação; d) não disponibilização do resumo e do texto completo via on-line e de forma gratuita.

O procedimento de busca inicial ocorreu com a leitura do título, das palavras-chave e do resumo do trabalho. Após a seleção dos trabalhos que cumpriam os critérios de inclusão, foi feita a leitura na íntegra para a realização da análise.

Devido ao número restrito de trabalhos que abordassem a sexualidade de mulheres surdas, foram agrupados em três eixos, descritos no quadro abaixo, a fim de facilitar o mapeamento das pesquisas selecionadas. Os temas denominados eixo um (1) são aqueles que tratam da temática da sexualidade da mulher surda, eixo dois (2) são os que tratam da sexualidade da pessoa com surdez, sendo ambos os sexos e não apenas das mulheres, e eixo três (3), os trabalhos que abordam gênero, raça e etnia da pessoa com surdez. Optou-se por aprofundar os trabalhos do eixo um (1) por atenderem aos critérios de inclusão, uma vez que tratam da temática da sexualidade exclusiva de mulheres surdas.

Quadro 1 - Caracterização dos trabalhos

Título/tipo de pesquisa	Autor	Ano	Eixo	Objetivo Geral
<i>Sexualidade e Gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal da educação especial e São Paulo. Tese.</i>	Karen Ribeiro	2011	01	Investigar como se constitui a sexualidade de jovens surdas, como se relacionam afetivamente e qual o papel desempenhado pela escola nesse processo.
<i>A objetivação da mulher surda na ordem digital: discursos e sentidos sobre o sujeito-corpo (de) Natália. Dissertação.</i>	Ana Paula Saffe Mendes	2011	01	Como se dá a objetificação do corpo de Natália nos enunciados feitos como comentários nas duas reportagens do Portal <i>G1</i> de notícias.
<i>Narrativas biográficas de mulheres surdas e educação: reconhecer experiências, culturas, identidades e percursos. Dissertação.</i>	Sara Filipa Loureiro Silva Moreiro de Sousa	2011	01	Conhecer as experiências de vida de três mulheres surdas, num processo de co-construção, reconhecendo diferentes percursos de vida de mulheres surdas, numa sociedade majoritariamente ouvinte.
A mulher surda e suas relações de gênero e Sexualidade. Capítulo de livro.	Sandra Zanetti Moreira	2015	01	Empreender a desconstrução das narrativas que até então se referem à mulher surda.
Surdez e sexualidade: as representações sociais dos discentes surdos. Artigo.	Valéria Maria Azevedo Guimarães e Joílson Pereira da Silva	2020	02	Realizar uma revisão sistemática de artigos científicos sobre sexualidade e surdez.
<i>Concepção da sexualidade de estudantes surdos usuários de Libras em escola polo. Dissertação.</i>	Maria Fernanda de Arruda Campos	2015	02	Investigar a construção da sexualidade de alunos surdos de uma escola estadual polo em uma cidade de médio porte, localizada no interior do Estado de São Paulo.
<i>Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Paraná. Dissertação.</i>	Sandra Cristina Malzinoti Vedoato	2015	03	Analisar as relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Estado do Paraná.
Revisão de literatura: surdez e identidades interseccionais. Artigo.	Fátima Elizabeth Denari e Isabella Mota Colombo	2021	03	Comparar o que tem sido produzido academicamente quanto à intersecção entre surdez, gênero e raça, quando as publicações mencionam os três marcadores sociais conjuntamente e quando mencionam apenas os dois primeiros.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A busca nas bases de dados consultadas resultou em dezesseis (16) trabalhos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 4; Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2; Oasisbr, 4; CAPES, 2, Universidade Federal de São Carlos, 1; Faculdade de Educação da

USP, 1; SciELO, 1; Capítulo de livro 1). Sendo que seis (6) foram excluídos por se repetirem entre as bases de dados. Além disso, observou-se que os anos de maior publicação foram 2015 e 2020, com três publicações em cada ano, seguidos por 2011 e 2021 com duas publicações em cada ano, o que demonstra que a temática vem despontando como estudo mais recentemente.

O estudo de Ribeiro (2011) teve como objetivo analisar os relatos sobre as formas como a sexualidade é vivenciada por jovens surdas. A natureza do estudo foi qualitativa, com o objetivo de investigar e compreender as relações afetivas construídas por elas, bem como o papel desempenhado na escola. Segundo a autora, a educação tem, entre suas funções, a transmissão de modelos culturais, valores e concepções, com os quais determina padrões de conduta, modelos e pensamento. A escola passa a ideia de exercer um papel científico-pedagógico de caráter neutro nesse processo, dissociado de preceitos de gênero/sexismo, embora isso não aconteça de fato. Ela corrobora no sentido de ser do gênero feminino ou masculino, algumas vezes de forma não premeditada, seja por meio de gestos, posturas e pensamentos (Vianna, 2003, p. 48, apud Ribeiro, 2011, p. 70).

A autora propõe o aprofundamento dos conceitos de gênero e sexualidade. Ao abordar gênero, Ribeiro (2011) retoma o contexto do surgimento do conceito, em que a história coincide com o movimento feminista. A chamada primeira onda, que ocorreu no início do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa. As reivindicações, naquele momento, eram pensadas em benefícios das mulheres, em sua maioria brancas e pertencentes à classe média (Louro, 2003; Faria, 1998; apud Ribeiro, 2011, p. 47).

O segundo momento tem como pano de fundo as críticas ao capitalismo, na década de 1960. Surgiram os estudos da mulher e as produções acadêmicas inovadoras de intelectuais feministas, que deram visibilidade à condição de vida e trabalhos femininos (Louro, 2003; Faria, 1998; apud Ribeiro, 2011, p. 47). Para Ribeiro (2011), o conceito de gênero surgiu como reação contrária à ideia do determinismo biológico. As posições que homens e mulheres ocupam na sociedade não estão relacionadas ao sexo, mas à construção social. Para elucidar, Ribeiro (2011) faz referência ao conceito de Scott (1994), ou seja, 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 e outros assuntos (Scott, 1994 apud Ribeiro, 2011, p. 50).

Ao abordar o conceito de sexualidade, Ribeiro (2011) define que, embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, ela é mais que simplesmente um corpo, relacionando-se tanto com as nossas crenças,

ideologias e imaginações, quanto com nosso corpo físico (Britzman, 1996 apud Ribeiro, 2011, p. 53). 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 apud Ribeiro, 2011, p. 53).

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados quatro: observação, notas de campo, entrevistas individuais e discussão em grupos. As considerações finais indicaram que há um isolamento na família, na escola e na sociedade e o motivo é sem dúvida a barreira da língua. A autora enfatiza que o reconhecimento da língua não basta, é preciso maior esforço das autoridades competentes para ampliar seu uso e difusão, fazer circular a língua entre pessoas surdas e pessoas ouvintes.

Com relação à transmissão de informação sobre sexualidade, a mãe foi a mais citada pelas jovens, como a pessoa que transmite valores e informações, mesmo com a falta de fluência em Libras. O ponto de vista da mãe, na maioria das vezes, reflete a abordagem biológica da sexualidade, destacando os eventos orgânicos do corpo, como a menstruação, a relação sexual e a gravidez.

Ribeiro (2011) ressalta que as jovens surdas destacaram a falta de acesso ou a subutilização da internet, sendo este recurso considerado como uma importante ferramenta para a formação de uma rede de informações, conhecimento, experiências e vivências ligadas à sexualidade. Com relação à sexualidade no espaço escolar, evidenciou-se que é um assunto silenciado, interrompido e adiado, seja em conversas informais, seja em aulas específicas ou projetos de curta duração.

O estudo de Mendes (2022), por sua vez, traz à luz a análise do discurso foucaultiano, travando um diálogo entre seus conceitos e o estudo sobre a surdez de acordo com os estudos surdos de Skliar (2015). O trabalho foi realizado através dos comentários de duas matérias publicadas no portal *G1*, nos anos de 2014 e 2017. O recorte ocorreu a partir de 2014 com o início do debate acerca da acessibilidade de surdos na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de denúncias feitas pela surda Natália e publicadas no referido portal, o que se estendeu até 2017, ano em que a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) focalizou as dificuldades na educação de surdos na educação brasileira a autora protagonizou outra reportagem na mesma página.

Na dissertação, ocorreu a caracterização da mulher surda pelo viés da ²objetivação e da

² Foucault se refere a mecanismos de objetivação e de subjetivação que concorreriam como processos de constituição do indivíduo. Os primeiros são os mecanismos que tendem a fazer do homem um objeto, ou seja, se

³objetificação por meio do método arqueogenealógico. Mendes (2022) aborda a trajetória histórica, crítica e reflexiva sobre como a violência no corpo surdo é algo secular. Ela está presente nas decisões jurídicas que imperam na educação e no âmbito privado, atravessando os discursos ordinários. Discutem-se as transformações e influências na caracterização do Ser Surdo conforme alterações políticas na educação de surdos.

Segundo Foucault, (1973 apud Mendes, 2022) “fundado e refundado pela história”, debatendo a formação do olhar que permitiu instituir dispositivos de verdade, capazes de endossar a imagem do doente, do incapaz. A autora ressalta que quando se negam as informações e as normas sociais, realiza-se um trabalho excludente das diferenças, uma vez que o corpo surdo recebe uma violência, seja do silenciamento visual, seja do silenciamento sensorial pela retirada de suas identidades surdas e pela negação do ser surdo.

Nas conclusões, a autora diz que os enunciados a respeito da mulher surda têm as vozes fincadas na construção sobre o saber da surdez, Libras, capacidades e habilidades surdas e sexualidade da surda. Daquilo que se declara sobre o corpo da mulher surda, percebe-se o desejo pela normalização, submissão e/ou desistências dos espaços sociais. Na primeira reportagem, realizada em 2014 é possível perceber a construção de um corpo-doente, na segunda reportagem, feita em 2017, a construção sinaliza um corpo-desejável.

Sousa (2011) traz, na sua dissertação, a discussão de diferentes percursos biográficos de mulheres surdas, dando a conhecer as suas experiências, marcadas em parte pela desigualdade vivida num mundo maioritariamente ouvinte. Partindo do conceito de igualdade de oportunidades para problematizar e compreender realidades e vidas de mulheres enquanto sujeitos do mundo marcadas por uma especificidade: a surdez.

A autora enfatiza que, no âmbito dos estudos feministas, pouco se tem falado das mulheres surdas. Para o feminismo, a identidade é socialmente construída através de diferenças, das quais as distinções entre os sexos é a mais evidente (Wensing, 2005 apud Sousa, 2011, p. 66). A autora refere-se a eixos de diferença para indicar dimensões como raça, gênero, etnicidade, classe e sexualidade, que interferem nas lutas de poder e que funcionam como marcos de identidade (Wensing, 2005 apud Sousa, 2011, p. 66). Pretendeu-se problematizar as questões relacionadas às mulheres surdas, nomeadamente as questões de gênero, alteridade,

referem aos processos disciplinares que tendem a tornar o homem dócil politicamente e útil economicamente. Os segundos se referem aos processos que em nossa sociedade fazem do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua (Pez, 2008 apud Mendes, 2022, p. 26).

³ A objetificação, ocorre quando indivíduos são reduzidos a funções ou características, perdendo sua complexidade e individualidade, sendo vistos como meros meios para fins de poder.

diferença e surdez. Quando se aborda as mulheres surdas, há uma multiplicidade de identidades, sendo a sua singularidade apenas uma delas.

A autora aborda o conceito de gênero à luz de Louro (1999), afasta-se do sexo em que este está ligado à distinção sexual e biológica, que está na base da desigualdade social. Para Louro, (1999 apud Sousa, 2011, p. 58), o que importa é a parte social, histórica, as condições de acesso aos recursos que a sociedade possui, as relações que se estabelecem entre as pessoas, entre os diversos grupos que constituem a sociedade. Os estudos de gênero estiveram sempre preocupados com as relações de poder, de forma a mostrar a submissão e a opressão a que as mulheres sempre estiveram submetidas. É na relação com as/os outros/as, no interior das redes de poder, que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades.

Os surdos não devem ser olhados como deficientes, como alguém a quem falta algo, mas sim como diferentes, como indivíduos que possuem muitas experiências, diversas entre si (Coelho, 2010, apud Sousa, 2011, p. 67). Se a surdez for olhada como uma deficiência e o surdo como deficiente, poderá haver lugar a que este aprenda, “de forma explícita ou subliminar, que ser/estar deficiente é uma tarefa árdua e marcada pelo conflito. Cedo ou tarde percebe que a diferença/deficiência [não é algo bom], ou seja, não é uma identidade celebrada” (Magalhães; Cardoso, 2010, apud Sousa, 2011, p. 51-52).

A passagem da perspectiva clínico-terapêutica para a perspectiva socioantropológica tem mudado a visão da sociedade com relação à forma de ver o surdo de deficientes/doentes, considerando que as pessoas surdas fazem parte de uma comunidade que é diferente e que deve ser respeitada. A pesquisa parte da perspectiva sociológica, cultural e educativa, tendo como metodologia as narrativas biográficas de três mulheres surdas na sua própria gestualidade. As considerações finais enfatizam que as mulheres surdas ainda se encontram em desigualdade com relação aos homens surdos, mulheres e homens ouvintes e que as dificuldades que passam dizem respeito a problemas de ordem comunicativa, com as quais elas se deparam desde o início de suas vidas.

O fato da maioria da sociedade ser ouvinte e não dominar a Língua de Sinais desencadeia situações em que pode haver falhas na comunicação. De forma a contornar essas condições, as mulheres biografadas encontraram caminhos alternativos, como, por exemplo, se comunicarem através da escrita ou de mímica. É importante que a família e as pessoas de referência na vida dos surdos se comuniquem com eles em Língua de Sinais, já que esta é a sua língua natural, que deve ser adquirida o quanto antes por eles.

As questões de gênero foram referidas de modo mais tímido, fato que pode ser explicado com a ideia de que as questões da surdez se sobrepõem, tornando outras dimensões das vidas

dos sujeitos menos visíveis. O fato de pertencerem à comunidade surda, que é uma comunidade sociolinguística minoritária, fez com que emergissem mais facilmente, na maioria das vezes, os problemas de integração na sociedade majoritária, bem como as dificuldades comunicacionais que resultam em situações discriminatórias para as pessoas surdas. Por outro lado, é curioso ressaltar que as mulheres biografadas afirmaram que as suas mães é que estiveram presentes em algumas opções e escolhas nos seus percursos de vida.

Após a realização deste levantamento, com leituras e análises dos trabalhos selecionados, nota-se que o que se sabe até o momento é incipiente, pois as pesquisas referentes à surdez dizem respeito, em sua maioria, às diferenças linguísticas, aos processos de comunicação e à surdez no modelo clínico-terapêutico. Desta forma, entende-se que a lacuna a ser pesquisada nesta temática, seja trazer à luz o campo da educação sexual e a constituição subjetiva de mulheres/adolescentes surdas, uma vez que a falta de utilização da língua de sinais pelos seus pares, docentes e familiares, resulta em escassez de informação com relação a assuntos como a sexualidade. Assim, percebeu-se a necessidade de aprofundamento sobre essa temática.

É válido frisar que o tema da sexualidade enfrenta muitos tabus. No entanto, segundo Foucault (1988, p. 38), o que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Desde a idade da Repressão, no século XVII, época em que se coincidia com o desenvolvimento do capitalismo, a burguesia do ocidente começou a proibir os discursos sobre sexualidade. Dessa forma, estes discursos são sempre interditos e tendo ordem médica e religiosa. A mulher surda que possui uma multiplicidade de identidades, mulher, surda, usuária de libras, filha, religiosa, estudante, etc., há uma barreira neste assunto, pois é guiado, como mostram os trabalhos selecionados, pelas mães, que o tratam como forma de procriação, de riscos de Infecções Sexualmente Transmissíveis, de gênero e de ordem médica.

Sendo assim, é importante que haja maior interação sobre o tema da sexualidade com mulheres surdas com a utilização da língua natural da comunidade surda, sendo esta a língua de sinais, com docentes e familiares, para que informações adequadas cheguem até elas, tornando-se, desse modo, protagonistas de suas histórias e de suas sexualidades, e não apenas reprodutoras de modelos pré-estabelecidos.

Espera-se, com essa revisão de literatura, motivar e estimular os profissionais de diversas áreas, sobretudo os educadores, a estudar e refletir sobre a sexualidade de mulheres/adolescentes surdas para desmistificar mitos e interditos e, assim, debater sobre

sexualidade, para que haja compreensão e diminuição dos riscos de vulnerabilidade a violência e/ou abuso sexual destas pessoas. Busca-se também que a mulher surda, por meio de um aprendizado sobre educação sexual planejado e estruturado, transmitido através da sua língua, possa reconhecer-se enquanto ser, mulher e surda e tomar decisões sobre sua sexualidade, sua forma de ser e agir. Ressalta-se ainda a importância deste estudo subsidiar pesquisadores a dar continuidade ao tema.

Embora tenham sido encontrados poucos estudos no assunto, salienta-se a importância dos dados obtidos para fomentar formas de agir e pensar de profissionais que atuam com mulheres/adolescentes surdas, para familiares e para a sociedade em geral. Além disso, sugerem-se novas publicações que deem continuidade a amplitude do conceito de sexualidade e educação sexual de mulheres/adolescentes surdas, com o intuito de compreendê-las, orientá-las e informá-las sobre o tema.

1 OBJETIVO

1.1 Objetivo geral

Objetiva-se problematizar, compreender e analisar discursivamente como se dá a constituição da subjetivação da sexualidade de mulheres surdas usuárias da língua brasileira de sinais, através da *escreitura* de diários, a fim de compreender quais tecnologias e cuidados de si são mobilizados nesta constituição.

1.2 Objetivos específicos

- a) Entender de que forma as mulheres surdas usuárias da Língua de Sinais estão compreendendo e constituindo a sua sexualidade e as marcas da imposição social nesta construção;
- b) Analisar discursivamente a *escreitura* dos diários das mulheres surdas, bem como suas concepções de gênero e sexualidade com vistas à promoção de uma ética da existência e cuidado de si;
- c) Compreender o papel da instituição escola, através da educação sexual, na constituição da sexualidade de mulheres surdas e de que forma ocorre a utilização da língua de sinais neste processo.

1.3 Metodologia

Em se tratando de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto foi enviado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, protocolado na Plataforma Brasil - CAAE sob nº 82414924.7.0000.5400 e aprovado em outubro de 2024, antes do início da coleta dos dados. A pesquisadora disponibilizou um diário às participantes voluntárias, no qual registraram, ao longo de dez meses, sua rotina diária, bem como os sentimentos e emoções vivenciados. Antes do início desse processo, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado em língua portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi assinado pelas participantes.

Os critérios iniciais para o convite de participação das voluntárias foram: serem mulheres, surdas, usuárias da língua brasileira de sinais e terem fluência na língua portuguesa na modalidade escrita. Frente à dificuldade das mulheres surdas contatadas, poucas terem fluência na língua portuguesa na modalidade escrita, após contato e autorização formal, sendo esta primeira em Língua de Sinais, gravada por um(a)

intérprete de Língua de Sinais e exibida para a mulheres surdas e em seguida na modalidade escrita em língua portuguesa.

Os critérios de exclusão para participação das voluntárias foram: serem mulheres ouvintes e/ou não surdas totais, não serem usuárias da língua de sinais, não terem fluência na língua portuguesa na modalidade escrita e serem menores de 18 anos.

1.4 Procedimentos de coleta de dados e instrumentos

Com o objetivo de problematizar, compreender e analisar discursivamente a constituição da subjetivação de mulheres surdas usuárias da língua de sinais através da escreitura de diários, a fim de compreender quais as tecnologias utilizadas no cuidado de si, foi realizada a busca na região de Araraquara, interior de São Paulo, de instituições que atendessem apenas pessoas com surdez. A princípio, o propósito era encontrar um número próximo a três instituições que atendessem pessoas com surdez, haja vista que se trata de cidade de duzentos e cinquenta mil habitantes e que possui aproximadamente dez cidades menores ao entorno.

Em uma cidade circunvizinha a Araraquara, localizou-se uma instituição de cunho social que atendia as pessoas com surdez no contraturno escolar. Após o contato telefônico inicial da pesquisadora com a diretora responsável pela instituição e o agendamento de uma visita presencial, efetivou-se um levantamento do número de mulheres surdas que frequentavam a instituição. Os dados iniciais constatarem que havia apenas duas, ambas usuárias da língua de sinais. E, o que chama ainda mais a atenção, somente uma era fluente em língua portuguesa na modalidade escrita.

Dessa forma, solicitou-se à diretoria da instituição a autorização formal para realizar a pesquisa. Assim, manteve-se diálogo inicial com a professora especializada e com a aluna surda usuária da língua de sinais que dominava a língua portuguesa na modalidade escrita. Após a realização do diálogo e a apresentação da proposta desta pesquisa, a participante surda manifestou concordância em integrar o estudo. A pesquisadora, então, disponibilizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em língua portuguesa e em língua brasileira de sinais (Libras), colocando-se à disposição para eventuais esclarecimentos. Após a assinatura do termo, foi entregue à participante voluntária um diário, no qual ela registrou, ao longo de dez meses, sua rotina, bem como sentimentos e emoções vivenciados. Concluído o período estipulado, o material foi devolvido à pesquisadora para análise.

Embora tenha havido uma nova busca por instituições que atendessem pessoas com

surdez na região de Araraquara, levando-se em consideração nossa expectativa de encontrar mais de uma instituição, tal intento não se concretizou. Ainda que se tenha mantido contato com a Prefeitura Municipal, via e-mail e telefonemas, obtivemos como retorno a negativa: só há uma instituição que atende pessoas com surdez. Dessa forma, apenas uma participante para esta pesquisa constitui-se em número inexpressivo, o que exigiu tentar localizar novos contatos de mulheres surdas.

O acesso à segunda e à terceira mulher surda deu-se no município de Catanduva-SP, cidade em que reside a pesquisadora. O contato aconteceu por meio da comunidade surda, através de um convite para um diálogo, sendo que o local agendado foi em uma instituição privada que oferece serviços de educação, saúde, cultura, lazer e assistência. A partir dessa conversa inicial, duas jovens surdas aceitaram atender a pesquisadora. Na ocasião lhe foi explicado, valendo-se da língua de sinais, o tema da pesquisa, o objetivo e de que forma seria a participação na pesquisa.

Em seguida ao diálogo inicial foi feita a apresentação da proposta desta pesquisa, as duas mulheres surdas manifestaram concordância em participar do estudo. A pesquisadora, então, disponibilizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em língua portuguesa e em língua brasileira de sinais (Libras), colocando-se à disposição para eventuais esclarecimentos. Após a assinatura do referido documento, cada participante recebeu um diário, no qual, ao longo de dez meses, registraram a sua rotina, sentimentos e emoções experimentados. Após o período estabelecido, ambos os materiais foram entregues à pesquisadora para análise. O corpus de análise será constituído pelos discursos produzidos e/ou reproduzidos por mulheres surdas por meio de registros escritos em diários pessoais.

1.5 Quadro de caracterização das participantes

Para garantir o sigilo das participantes, as mulheres surdas foram denominadas com nomes fictícios, conforme se constata no Quadro 2, em que consta a caracterização das participantes com a finalidade de embasar algumas discussões posteriores.

Quadro 2 - Caracterização das mulheres surdas

Nome Fictício	Idade	Atividade profissional	Fluente em Libras	Fluente em LP na modalidade escrita
Laura	43	Não exerce	Sim	Sim
Maísa	37	Auxiliar administrativa	Sim	Sim
Renata	33	Designer Gráfico	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

1.6 Instrumentos de pesquisa

O corpus de análise constitui-se dos discursos produzidos e/ou reproduzidos através da escrita em diários de mulheres surdas. Toma-se a *escrileitura* como uma metodologia ativa, pois ela vai além da decodificação e interpretação dos textos literários e midiáticos, instigando o *escrileitor* a compreender, fazer uma autoanálise e se posicionar criticamente no mundo.

A base conceitual para a análise da escrita dos diários das mulheres surdas inclui estudar o discurso foucaultiano em seu terceiro domínio, isto é, a genealogia da ética e a cultura do cuidado de si, a partir do qual se interroga sobre as condições históricas de formação e mutação das práticas discursivas e não discursivas e os jogos de verdade que definem nosso modo de existir e o que nos tornamos hoje.

2 HISTORICIZAÇÃO DA ERA CLÁSSICA

Estudar a Grécia e as civilizações da antiguidade constitui-se importante para a contemporaneidade, uma vez que o conhecimento do modo de viver da cultura atual teve por referência essas civilizações (Lima, 2019). Cumpre destacar que não se trata de apresentar um olhar aprofundado acerca da historicização da Era Clássica, mas compreender pontos importantes do período, a fim de contextualizá-lo, ao considerar suas influências nos dias atuais, em específico no que tange à sexualidade humana, haja vista que a concepção hebraica do monoteísmo ético com ênfase na dignidade humana é uma das fontes da tradição ocidental, enquanto a outra deriva da Grécia antiga (Perry, 1985).

O berço da primeira civilização da região egeia foi Creta, uma ilha a sudeste do continente grego. A civilização cretense ou minoica durou 1500 anos e atingiu seu apogeu no período de 1700 a 1450 a.C., época em que se construíram grandes e luxuosos palácios, indicando a riqueza e o poder dos minoicos. A ilha foi sacudida por sucessivas levadas de destruição provocadas por terremotos que davam origem a incêndios. Os palácios foram destruídos por três vezes durante o século XVIII a.C. e no fim do século XIX a.C. No entanto, apesar das catástrofes, a civilização recuperou-se e reergueu-se. Por volta de 1400 a.C., os gregos micênios invadiram e conquistaram o palácio Cnossos dos minoicos, os quais nunca se recuperaram desse revés, e, em dois séculos, a sua civilização desapareceu, ainda que sua influência tenha persistido sobre a Grécia continental.

Em torno de 2000 a.C., tribos de língua grega dirigiram-se à península grega, localizada no sul, juntando-se com a população pré-grega, formando a civilização micênica. No Peloponeso, os micênicos construíram palácios, baseados nos modelos cretenses, onde, por óbvio, havia reis, que dirigiam os negócios de Estado, sacerdotes e sacerdotisas, que realizavam cerimônias religiosas, e oleiros, ferreiros, alfaiates e construtores de carros, que desempenhavam suas funções nas várias oficinas. A civilização micênica atingiu o seu apogeu no período de 1400 a.C. a 1230 a.C. No entanto, guerras constantes entre os reinos micênicos levaram à destruição do palácio e à súbita desintegração da civilização micênica por volta de 1100 a.C.

De 1100 a 800 a.C., pode-se dizer que o mundo grego passou pela Idade das Trevas, entre a transição de uma extinta civilização micênica e uma inexistente civilização helênica.

A primeira parte da Idade das Trevas assistiu à migração das tribos gregas das áreas montanhosas da Grécia para as regiões mais férteis, e do continente para as ilhas egéias e o litoral da Ásia Menor. Durante esse período os gregos tiveram uma vida de insegurança, guerras, pobreza e isolamento. [...] Após 800 a.C., a vida da cidade

renasceu. A escrita tornou-se novamente parte da cultura grega, utilizando agora caracteres mais aperfeiçoados dos fenícios (Perry, 1985, p. 46-47).

Neste período, durante o século VIII a.C., após a Idade das Trevas, viveu o poeta Homero (928 a.C.- 898 a.C.), que teve grande influência na civilização helênica. Suas grandes epopeias foram *Ilíada* e *Odisséia*, que moldaram o espírito e a religião dos gregos. Homero foi quem primeiro modelou a mentalidade e o caráter dos gregos, uma vez que naquela conjuntura, a excelência era interpretada nas batalhas com bravura e habilidade, “um homem de real valor é hábil no falar e destro nas ações” (Perry, 1985, p. 48).

Com relação à religião grega, era uma mistura de crenças e cultos herdados do passado micênico e do mais antigo passado indo-europeu da Ásia menor. Os gregos encontravam uma saída para seus sentimentos religiosos, nas cerimônias sagradas dos cultos místicos. O culto de Dionísio, deus do vinho e do êxtase, por exemplo, mirava o desejo de boas colheitas, momento em que ocorriam danças arrebatadas e orações frenéticas. Os participantes do culto de Elêusis acreditavam em uma vida feliz após a morte e se sentiam purificados e renascidos nos rituais. Já o culto órfico, que se tornou popular no século VI, pregava a necessidade de se preparar para a vida além do túmulo, pregando a insignificância da existência terrena. Os órficos acreditavam que a alma, que já desfrutava uma existência feliz num outro mundo, estava aprisionada no corpo por causa de uma culpa desconhecida, e que, se o indivíduo controlasse seus desejos corporais, a alma libertar-se-ia após a morte (Perry, 1985, p. 49).

Atenas foi uma cidade cosmopolita, ou seja, marcada pela presença de milhares de imigrantes temporários ou permanentes advindos de outras cidades gregas ou até mesmo não gregas, que trabalhavam em seu território muitas vezes realizando o mesmo trabalho que os cidadãos gregos. Nesse caso, é necessário ressaltar que mesmo que os trabalhos fossem realizados por ambas as partes, os não-cidadãos não poderiam compartilhar de nenhum direito político dos cidadãos (Lima, 2019). Eram conhecidos como livres, cidadãos ou população, os homens que tivessem pai e mãe nascidos em Atenas e que fossem inscritos aos dezoito anos de idade no registro do demos hereditário do pai. Segundo Gizeli Lima (2019), existia uma outra forma de ser considerado cidadão ateniense, a cidadania gerada através do voto.

Era realmente muito excepcional que os cidadãos aprovassem pelo voto que um estrangeiro residente (Métokos, meteco) ou não residente (Xénos) para que este recebesse a cidadania ateniense, como recompensa a algum serviço extraordinário prestado a democracia (Jones, 1997, p. 156).

Os escravos, as mulheres, as crianças e os estrangeiros eram considerados não-cidadãos e excluídos da cidadania ateniense, isto é, não tinham direito público ou privado perante as leis. Pode-se dizer que apenas uma pequena parte da população ateniense desfrutava do direito

político da democracia. Ressalta-se que o termo democracia origina-se do grego antigo e significa governo do povo, sendo criado a partir da junção das palavras (*demos* = povo e *kratos* = poder).

[...] a democracia nasceu quando um nobre grego chamado Sólon, decidiu propor em 504 a.C um novo sistema de governo para Atenas. Nesse sistema de governo Sólon elaborou uma constituição que estipulava que todas as decisões referentes as vidas dos atenienses deveriam ser tomadas com a participação do povo. Contudo é necessário ressaltar que o ‘povo’ era constituído apenas pelos cidadãos atenienses o que excluía a maior parte da população que era composta pelas mulheres, os escravos, os tetas e os estrangeiros (Lima, 2019, p. 6).

A constituição feita pós Sólon deu aos atenienses o direito de votar, de eleger seus representantes e também que os cidadãos deliberassem em praça pública, em um lugar chamado *Ágora*. Dessa forma, conforme dito, a democracia é uma criação ateniense (Jones, 1997). A democracia e a cultura ateniense atingiram a sua maturidade após as guerras persas, tornando-se mais firmemente consolidadas em 462 a.C., quando o conselho aristocrático do Areópago foi despojado dos seus poderes políticos (Perry, 1985, p. 55).

O Estado ateniense era uma democracia direta em que as leis eram feitas pelos próprios cidadãos e não por representantes eleitos. Na assembleia, de que podiam participar todos os cidadãos adultos do sexo masculino e que se reunia mais ou menos 40 vezes por ano, os atenienses discutiam e votavam os principais problemas do Estado – declaravam a guerra, firmavam tratados e decidiam onde aplicar os recursos públicos. O mais humilde sapateiro, bem como o mais rico aristocrata, tinha oportunidade de expressar a sua opinião na assembleia, de votar e exercer um cargo (Perry, 1985, p. 55).

No entanto, a democracia ateniense tinha limitações e fraquezas, os estrangeiros residentes eram praticamente excluídos da cidadania e da participação política. Os escravos, que representavam quase um quarto da população ateniense, não desfrutavam de nenhuma liberdade e as mulheres atenienses não podiam participar da Assembleia, nem exercer cargos administrativos. Ademais, não podiam comparecer aos tribunais sem um representante masculino, nem possuir ou herdar bens, além de não terem oportunidades para desenvolver seus talentos e raramente saíam de casa sem o consentimento dos maridos. Quando um homem levava convidados para a sua casa, o papel da mulher era organizar e supervisionar o preparo do alimento e não se juntar aos convidados, impedidas também de acompanhar seu marido quando visitava a casa de amigos. Conclui-se, assim, que Atenas era uma sociedade sob o domínio do sexo masculino (Perry, 1985, p. 55).

Embora os gregos compartilhassem a mesma língua e cultura, eram politicamente divididos. Uma determinação de preservar a soberania da cidade-estado os impedia de formar um grupo político maior, que podia ter limitado as guerras entre as cidades que acabaram por

custar à cidade-estado a dura vitalidade e independência. O que levou ao reinício da guerra e à derrota final de Atenas foi uma expedição ateniense à Sicília (Perry, 1985, p. 58). Como se lê:

A história chamada antiga faz parte do repertório cultural dos brasileiros. A História Antiga não deveria ser ensinada apenas nas escolas, nos ensinamentos fundamental, médio e superior, representada por muitos brasileiros como uma espécie de História das nossas origens como cultura e civilização. Ela deveria ser vista, com maior ou menor conhecimento, como um ponto inicial de uma jornada que, através da História Medieval e da História Moderna e contemporânea dá sentido ao processo de colonização europeia que nos formou e nos transformou em descendentes da Europa, em membros do Ocidente, participantes da civilização Ocidental. Para o autor desde o século XIX a suposta ‘ocidentalização’ de nossa história e de nossa memória foi um projeto consciente do Estado brasileiro e de nossas elites (Guarinello, 2018, p. 26).

A cidade de Roma, situada na Planície do Lácio, às margens do rio Tibre, teve sua origem à partir da fusão de dois povos: latinos e sabinos. Inicialmente, em uma aldeia pequena e pobre e com uma data difícil de precisar, Roma foi conquistada pelos vizinhos etruscos, que fizeram dela uma grande e verdadeira cidade. A sociedade romana, assim como a grega, formou-se com bases no escravismo, embora houvesse divergência em alguns aspectos fundamentais entre ambas sociedades. O processo de concentração de terras pela aristocracia patricia jamais foi bloqueado, e o poder e a influência dessa nobreza permaneceu praticamente inalterados até o fim. Tanto a solidez econômica quanto a política dos patrícios fizeram de Roma a sede de um poderoso império.

Roma tornou-se uma República em fins do século VI a.C., quando os aristocratas agrários ou patrícios derrubaram o rei etrusco. Da mesma forma como ocorreu nas cidades gregas, a transição da monarquia teocrática para a república propiciou oportunidades para o desenvolvimento político e jurídico.

Na primeira fase da história republicana, a religião governava as pessoas, ditava a lei e legitimava o governo dos patrícios, que se consideravam como preservadores das tradições sagradas. Pouco a pouco, os romanos foram afrouxando os elos entre a religião e a política e elaboraram um sistema constitucional que se equiparou à realização grega de tornar racionais e seculares a política e o direito. Tal como os gregos, os romanos acabaram por considerar a lei como uma expressão da vontade pública e não uma criação de reis-deuses, de reis-sacerdotes ou de uma casta sacerdotal (Perry, 1985, p. 107).

O conflito da Luta das Ordens foi o impulso para o desenvolvimento da constituição romana. O evento ocorreu entre os patrícios que possuíam a maior parte da terra e controlavam os exércitos, sendo provenientes da nobreza e dos plebeus. Os cônsules, representantes da nobreza, eram eleitos anualmente, serviam como juizes e tinham iniciativa da criação das leis. Em tempos de crise, eles tinham autorização do Senado, sendo o principal órgão do poder patricio, a designar um ditador que teria plenos poderes durante a emergência, os quais se

extinguíam ao final de seis meses. A assembleia popular era conhecida como Assembleia dos Centúrias, mas, em virtude do sistema de votação, era controlada pela nobreza.

A tensão entre os patrícios e pessoas comuns vinha das injustiças sofridas pelos plebeus, por exemplo, escravidão por dívidas, discriminação nos tribunais, proibição de casamentos entre os membros das duas classes distintas, falta de representação política e ausência de um código escrito de leis. Justamente por isso, os plebeus organizaram e empreenderam uma luta pela igualdade política, jurídica e social, ainda que sofressem duramente a oposição dos patrícios que desejavam preservar seu domínio. Os plebeus tinham como arma ameaçar se desligarem de Roma, isto é, não pagarem impostos, não trabalharem e não servirem o exército. Os patrícios compreenderam que Roma estava constantemente envolvida em guerras na Península Itálica e não podiam sobreviver sem a ajuda dos plebeus, sendo assim, a contragosto fizeram concessões (Perry, 1985, p. 107).

Em 146 a.C., Roma tornou-se a potência dominante no mundo mediterrâneo. Pode-se dizer que a expansão de Roma ocorreu devido a três etapas principais: a unificação da península itálica, o conflito com Cartago e a sujeição dos Estados helenísticos. O primeiro fato deu a Roma o potencial humano que a transformou de cidade-estado em grande potência, no conflito com Cartago, Roma emergiu como senhora do Mediterrâneo ocidental e o último colocou os romanos em estreito contato com a civilização grega (Perry, 1985).

À medida que Roma crescia territorialmente, ampliava-se seu horizonte. Logo, ao invés de obterem cidadania baseada em parentesco racial, assimilaram-se outros povos à sua comunidade política. Como o direito se desenvolveu antes para atender às reivindicações dos plebeus, assim também se ajustou às novas situações resultantes da criação de um império bastante expressivo. Por volta de 264 a.C., Roma conseguiu dois êxitos notáveis: assegurar a coesão social, acabando com os sofrimentos dos plebeus, e aumentar o seu poderio militar através da conquista da Itália, obtendo, assim, contingentes militares para dominar o mundo mediterrâneo.

Uma das consequências da expansão de Roma foi aumentar o contato com a cultura grega. Em fins do século III a.C., a civilização grega começou a exercer uma crescente influência produtiva sobre o espírito romano. Mestres gregos, na condição de escravos ou homens livres, vieram para Roma e puseram os romanos em contato com suas realizações culturais. À medida que conquistavam o Mediterrâneo oriental, os generais romanos começaram a transferir obras de arte e significativa quantidade de livros das cidades gregas para Roma. Com o tempo, os romanos adquiriram da Grécia o conhecimento do pensamento científico, da filosofia, da medicina e da geografia, para ficar nos mais conhecidos (Perry, 1985,

p. 116-117).

O principal órgão de funcionamento da democracia ateniense é a assembleia (Ekklesia), cuja principal atividade estava ligada às áreas da finança, do culto aos deuses, às eleições, à preparação militar e naval, à política exterior e à justiça. A forma que chegava às decisões era normalmente a aprovação de uma legislação, que não deve ser considerada em si mesma, mas sim em cada esfera de ação (Lima, 2019).

A assembléia ou Ekklesia era uma instituição básica da democracia, cujas sessões eram realizadas num intervalo de 70 anos. Quando convocada, a assembléia reunia-se como centro cívico de Atenas e era considerado o órgão de tomada de decisões, pois era a Ekklesia que fazia as leis e que decidia sobre as políticas a serem seguidas (Lima, 2019).

Quando convocada a Ekklesia (a palavra significa grupo que é ‘chamado’) reunia-se na Pnix, colina sudeste de Ágora, centro cívico de Atenas. Os cidadãos de mais de dezoito anos e devidamente inscritos no registro do *demo* formavam a Ekklesia, órgão de tomada de decisões da democracia. No século V a Ekklesia também fazia leis, além de decidir sobre as políticas a serem seguidas (*psephismata*), mas após a restauração da democracia de 403, a função de aprovar as leis gerais (nómoi) foi delegada a um órgão menor de legisladores (Jones, 1997, p. 207).

Para registrar suas decisões, os atenienses escreviam seus decretos em pedras, visando, justamente, fornecer um registro público permanente que poderia ser consultado por qualquer cidadão que assim desejasse. A Ekklesia, além disso, poderia exigir a presença de determinado plano na agenda da próxima reunião, sendo que em nenhuma hipótese a boulé poderia determinar algo para a assembleia, uma vez que esta última era soberana.

Nesse sentido, é necessário buscar formas de compreender e ler o mundo antigo e suas influências no mundo moderno, ainda que sem perder a historicidade. Sabe-se que havia um intenso comércio e intercâmbio cultural, sendo importante a busca por registros que possam subsidiar este processo de compreensão. Além disso, nesse processo, a História e a Arqueologia desempenharam um importante papel em um contexto de expansão europeia, onde os intelectuais buscavam nos romanos e nos gregos as referências para a criação do conceito de cultura Ocidental e estabeleceram o Egito e a Mesopotâmia como base de conceito para a cultura Oriental (Lima, 2019).

É possível perceber as grandes influências da Era Clássica no mundo contemporâneo, sobretudo no que tange à democracia e a outros aspectos sociais da contemporaneidade, não se pode deixar de destacar o processo histórico social da mulher, uma vez que era tida como inferior ao homem, o que bem demonstra a importância de problematizar essa questão na atualidade. Por isso, passa-se, agora, para a compreensão da historicização da pessoa com surdez na Era Clássica.

2.1 A surdez na Era Clássica

Este tópico será descrito de maneira sucinta devido à escassez de trabalhos publicados sobre o tema. Realizou-se um levantamento bibliográfico em teses, dissertações e artigos nas mais diversas bases de dados, quais sejam: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Educação da USP (FEUSP), Faculdade de Educação da Unicamp (FE-Unicamp), nos sites Scientific Electronic Library online (SciELO), Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Portal Brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr). No entanto, nada foi encontrado sobre a temática da surdez na era clássica. As buscas nessas bases de dados ocorreram entre os meses de setembro e dezembro de 2024. Os descritores utilizados foram: “Surdez. Era clássica.”, “Surdez. Antiguidade.” e “Mulher Surda. Roma Antiga. Sexualidade”.

Como se verificou, não se localizou nenhum registro em língua portuguesa sobre os surdos na Antiguidade Clássica nas referidas bases de dados, o que demandaria pesquisa específica a esse respeito. Porém, este estudo não se compromete a realizá-la. Por isso, a ideia foi localizar trabalhos já desenvolvidos com a temática. Ainda que inexistentes nas bases de dados perscrutadas, localizou-se um capítulo de livro intitulado “O Cidadão Deficiente”, na obra de Jane F. Gardner *Being a Roman Citizen*, que será tido como principal referência deste trabalho sobre o assunto. Neste capítulo, a autora versa sobre as deficiências física, cegueira, surdez, mudez e transtornos mentais, sendo a maior ênfase na surdez e mudez.

Na sociedade romana, deficiências físicas e cognitivas criavam dificuldades, tanto para as pessoas com deficiência quanto para os que lidavam com eles ao longo das atividades diárias da vida. De forma geral, a família deveria lidar com essas questões da melhor forma que conseguissem, uma vez que o Estado não se responsabilizava pelos cuidados. Gardner (1993) ressalta algumas preocupações dos romanos em relação aos direitos legais, uma vez que e algumas incapacidades físicas tinham, se preciso, consequências que deveriam ser pensadas e levadas em conta na lei. Geralmente, há de se dizer, os deficientes não tinham grande gama de atividade legal disponível quando comparados aos sem deficiência.

Os deficientes físicos, segundo as leis romanas, eram envolvidos com a interação diretamente pessoal, isto é, ausência de visão, audição e fala, e não os afetados pela mobilidade física. Na Britânia moderna, por sua vez, embora houvesse um reconhecimento governamental

das dificuldades dos corporalmente incapazes, que resultou em legislações sobre o transporte e design de construção, ainda foi muito pouco diante de toda a necessidade dessas pessoas. Na Roma clássica, a maioria das transações ocorreram entre os indivíduos da mesma área física, e substitutos juridicamente idênticos, assim como filhos ou escravos, que podiam ser usados quando não era possível a própria pessoa estar presente.

Das três deficiências mencionadas, a cegueira tem o menor número de problemas pontuados na lei, o que demonstra a importância que os romanos concediam à fala, se comparada com a escrita. “Um curador não pode ser designado para um homem cego, pois ele mesmo pode apontar um curador para si próprio, através da sua fala” (Gardner, 1993, p. 3). De acordo com o autor (1993), ajudar ou cuidar de um homem cego não lhe garantia a isenção da *munera*⁴. Desse modo, a cegueira, segundo as leis romanas, não o tornava incapaz de dirigir seus próprios negócios. Nada consta em lei que devido à sua cegueira, o homem pudesse recorrer para justificar-se. No entanto, era reconhecido que alguns problemas particulares pudessem surgir, como em um contrato de venda, em que se podia alegar não haver acordo se o comprador fosse cego, justificando ser incapaz de ver a natureza dos bens comprados; neste caso, podiam ter escravos para fazer tais compras.

Nas leis romanas, as maiores restrições dizem respeito à surdez e à mudez, uma vez que se acreditava que a deficiência tornaria a pessoa incapaz de lidar pessoalmente com as ações exigidas pela lei. Outro ponto importante a ser destacado é que os romanos reconheciam a diferença entre os nascidos surdos e aqueles que adquiriram a surdez ao longo da vida. Neste caso, o homem surdo ou mudo perdia a autoridade para controlar a disposição de seus bens, de sua mulher e a emancipação de suas filhas.

Os tipos de transações nas quais ser surdo ou mudo gera um problema legal eram aquelas cuja interferência verbal fazia parte do procedimento, sendo justamente necessária por ambas as partes, isto é, falar e ouvir o que é dito.

É evidente que o homem mudo não consegue estipular e nem dar sua palavra, atos recíprocos exigidos na constituição do contrato do *stipulatio*⁵. O mesmo é aceito no caso do homem surdo, porque exige tanto que a pessoa estipulada ouça as palavras da que promete, e que a pessoa que promete ouça a do estipulador. [...] o homem mudo,

⁴ Na Roma antiga, *munera* (plural latino; singular *munus*) eram obras públicas e entretenimentos oferecidos em benefício do povo romano por indivíduos de alto status e riqueza. *Munera* significa “dever, obrigação” (cf. inglês “munificência”), expressando a responsabilidade do indivíduo de prestar um serviço ou contribuição à sua comunidade. A palavra era frequentemente um sinônimo para combate de gladiadores, que era originalmente patrocinado como um tributo fúnebre no túmulo de um magnata romano falecido por seu herdeiro. *Munera* dependia da generosidade privada de indivíduos, em contraste com *ludi*, que eram jogos, competições atléticas ou espetáculos patrocinados pelo Estado.

⁵ No direito romano, *stipulatio* era um tipo de contrato verbal, um dos mais antigos e simples, pois se dava mediante a uma pergunta e resposta.

surdo tem seus bens restritos devido à ordem da corte e não podem fazer negócios, devido não conseguir pronunciar palavras e ouvir as do comprador (Gardner, 1993, p. 65).

A criação de testamentos mostrava-se um outro problema para os surdos e mudos, haja vista que eram incapazes de realizar testamentos que fossem reconhecidos legalmente.

O mudo não pode, por não conseguir pronunciar palavras; e o surdo, por não conseguir, ouvir as palavras da *familiae emptor*. No entanto, mesmo o surdo e mudo não podendo fazer um testamento, eles poderiam se beneficiar de um, uma vez que um *testamenti factio* envolvia duas partes, uma sendo o testador e outra os beneficiários elegíveis nomeadamente. Isto acontecia devido ao grande número de formas com as quais um herdeiro poderia tornar-se tal perante o estado, sem necessariamente ter de fazer uma declaração verbal perante o pretor, uma expressão informal da intenção de obter herança seria suficiente (Gardner, 1993, p. 7).

O que o surdo ou mudo poderia fazer era realizar um testamento de partes, então chamado de “testamento pretoriano”, uma disposição por escrito, com os selos de sete testemunhas. Tratava-se de método mais flexível e utilizado durante o império, embora ainda fosse um pequeno poder dos testamentos emancipatórios, não sendo nem um testamento, em termos da lei romana civil.

Testadores surdos ou mudos, portanto, tinham menos liberdade de escolher quem beneficiar em seus testamentos. Eles eram mais ou menos obrigados a fazer seus parentes mais próximos seus herdeiros. Nota-se que as limitações sob o poder legal do surdo e mudo romano eram uma mistura do reconhecimento da impossibilidade de eles praticarem certas funções, e o gerenciamento das leis exigiram participação pessoal, especialmente quando, de outra forma, encorajava lidar com os recursos da família. A fala era um recurso muito importante, tendo em vista que demonstrava sua decisão através da palavra, pronunciá-la ou ouvi-la era recurso mínimo necessário para que um homem romano pudesse exercer sua cidadania com dignidade. A falta da fala ou da condição de ouvi-la excluía esse cidadão de todo e qualquer direito civil. Na contemporaneidade, embora a sociedade tenha evoluído em alguns aspectos, dentre eles o escrito, atualmente, o que tem mais valia é o que está no papel e não nas palavras. Ainda assim, os surdos ocupam lugares de inferioridade, de sublíngua, subcultura, falta de uma educação bilíngue, dentre outros aspectos.

2.2 Sexualidade na Era Clássica

Os escritores clássicos não foram os inventores do sexo. No entanto, foram os primeiros a registrá-lo através de imagens e detalhes. Não é coincidência que muitos vocábulos modernos relacionados ao sexo são de origem grega, tais como: afrodisíaco, erotismo e zoofilia. Ressalta-

se que a Grécia Clássica era um lugar bem mais agradável para o homem, o que não se sustentava para as mulheres, que deveriam se manter castas e dificilmente faziam aparições públicas. “Em geral, as mulheres casadas ficavam em casa com outras mulheres enquanto seus maridos se socializavam” (Dolby, 2014, p. 11).

Genericamente, as mulheres não eram tidas em grande consideração pelos antigos gregos e tinham poucos direitos legais ou políticos. Basta olhar para as suas deusas e heroínas imperfeitas e malévolas: a vingativa Medeia de Eurípides, que assassinou e despedaçou os filhos, é apenas um exemplo. Para muitos homens, o casamento era o meio de conseguir ter herdeiros legítimos, e por isso não é de admirar que as mulheres que quisessem estar relativamente livres se sentissem atraídas pela vida de cortesãs. Conhecidas como *heteras* ou *hetairas*, as cortesãs de classe alta eram, em geral, educadas e respeitadas, tendo chegado a ocupar importantes cargos na sociedade, como vira acontecer com algumas amantes reais na Europa (Dolby, 2014, p. 12).

No século IV a.C., Demóstenes, o orador e estadista ateniense, escreveu: “Temos as heteras para o nosso prazer, as concubinas para nossas necessidades diárias e as esposas para nos dar filhos legítimos e cuidar da casa” (Dolby, 2014, p. 12).

O adultério era considerado menos pecaminoso se acontecesse com uma prostituta do que com uma mulher de outro cidadão. O legislador e estadista ateniense Sólon, percebendo o declínio econômico e moral de Atenas, ainda no século VI a.C., encontrou a solução com a criação de bordeis, que pagavam impostos, o que era vantajoso porque o dinheiro era revertido para a cidade. Nesse período, os escravos estrangeiros, podendo ser homens ou mulheres, foram trazidos de todo o império com preços muitos baixos, permitindo que qualquer pessoa pudesse pagar (Dolby, 2014).

Ainda sobre o corpo do sexo masculino, o médico Hipócrates, que teve trabalhos apresentados no início do século IV a.C., revolucionou a medicina e desenvolveu uma série de teorias científicas interessantes, dentre elas ideias sobre o orgasmo, sendo que na teoria do médico, favorecia apenas os homens. Acreditava-se que as mulheres produziam sêmen feminino, além de haver a ideia de que a mulher só deveria alcançar o prazer durante o sexo, logo depois do homem. É de Hipócrates a teoria de que se o homem chegasse ao orgasmo antes da mulher, seria gerado um bebê do sexo masculino, enquanto se fosse a mulher que atingisse o prazer primeiro, seria gerado um bebê do sexo feminino, o que para a época não era o desejável (Dolby, 2014).

Com relação ao casamento, na Roma antiga, havia três formas. Dois deles eram determinantes para o tipo de complexidade da cerimônia e a terceira forma, a mais popular, implicava apenas em uma vida conjugal contínua durante um ano. Caso houvesse interrupção, iniciava-se uma nova contagem, neste contexto o divórcio tornou-se algo menos complicado, sendo o adultério a razão mais óbvia para a sua facilitação. Outros motivos que passaram a ser

considerados para o divórcio foram a frouxidão moral, a embriaguez e a infertilidade, razões consideradas suficientes (Dolby, 2014).

As famílias das classes altas de Roma forçavam, por vezes, o divórcio dos casais por razões políticas ou dinásticas. Júlia, a filha de Augusto, por exemplo, foi pressionada a divorciar-se do marido para casar-se com Tibério, o qual também tinha sido persuadido a divorciar-se de sua amada esposa Vipsânia – que era enteada de Júlia (Dolby, 2014, p. 22).

Ressalta-se que a temática da sexualidade também compõe parte da historicização, sobretudo do ponto de vista mitológico, principal base das representações humanas para as explicações acerca dos sentimentos e valores morais. As culturas grega e romana tiveram fundamental importância na estrutura da civilização ocidental (Furlani, 2009, p. 19). Muitos imperadores governaram Roma com propriedade, mas outros, ao ocuparem a posição de destaque, encaminhou o império à decadência total.

Tibério tornou-se imperador, mas foi muito infeliz no casamento com Júlia, pois ela tinha um caráter promíscuo manipulador. Ademais, a morte do seu filho lhe trouxe maior infelicidade. No entanto, Tibério ficou conhecido, pois havia um grupo de rapazes, conhecido pela alcunha de “seus peixinhos”, que eram treinados para nadar com ele embaixo da água, e para lhe mordiscarem os órgãos genitais como se fossem peixes.

O sucessor de Tibério foi Calígula, seu sobrinho-neto adotado. Calígula era fisicamente desinteressante, tanto é que Sêneca descreveu-o como um homem “alto, pálido e magro, com olhos cavados, queixo pequeno, careca, mas peludo” (Dolby, 2014, p. 34). Calígula cometeu incesto com suas três irmãs e viveu publicamente com uma delas como esposa, Drusila, apesar de estar casado com ex-cônsul. Abertamente bissexual, divertia-se a observar esposas dos seus convidados durante seus jantares, para escolher com quem passaria a noite, o que acarretava, após o coito, em dar uma classificação para o desempenho sexual da escolhida. Calígula foi assassinado aos vinte e nove anos por seus amigos, tendo governado por pouco menos de quatro anos.

Nero foi o último dos imperadores da dinastia Júlio-claudiana e continuou de onde Calígula parou. Como muitos de seus antepassados, Nero possuía gostos sexuais perversos. Suetônio descreveu-o como vestido de pele de animais selvagens, atacando os órgãos genitais de seus prisioneiros. Nero por ser obcecado pela sua mãe, matou-a, além de matar seu meio-irmão. Nero suicidou-se em 68 d.C., ao descobrir que o Senado tinha enviado soldados para o matar.

Outro fato importante neste contexto histórico é o rito dos sacerdotes que cortavam seus órgãos genitais. Tais intervenções, tratadas aqui como castrações, foram vistas na literatura

greco-romana como perda da virilidade e transgenerização para o feminino. Como não há relatos dessas práticas deixados por seus praticantes, grande parte da documentação sobre os sacerdotes castrados refere-se às representações feitas por seus críticos (Silva, 2020b).

A mitologia dos sacerdotes cadastrados tem como referência a deusa Cibele, a Magna Mater (Grande Mãe) dos romanos, cuja história envolve o corte dos membros viris de seu consorte Átis, o que teria originado um tipo de sacerdote tido como emasculado, que realizava o culto da Grande Mãe, o *gallus*. Semelhante às representações do rito que envolve a perda de virilidade dos sacerdotes de Cibele, os *galli*, tem-se também as histórias sobre os sacerdotes da deusa síria Atargátis, contadas por Apuleio e Luciano de Samósata.

[...] há uma série de textos escritos em latim e em grego, do período romano, que apresentam estes sacerdotes considerados emasculados em seu corpo, suas vestimentas e suas performatividades, muitas vezes em tom de zombaria e, em geral, de forma bastante negativa. No entanto, não há informações em si das práticas de tais sujeitos por meio de seus próprios relatos. Assim, a principal documentação que temos sobre eles são representações feitas por seus críticos (Silva, 2020b, p. 289).

Segundo Silva (2020b), o termo emasculdo é utilizado para traduzir uma série de palavras gregas e latinas que trazem a ideia de ambiguidade de gênero, feminilidade, passividade, moleza e, conseqüentemente, perda da virilidade e inversão para o feminino.

Seria uma transgenerização, para utilizar um conceito moderno que facilita a compreensão do processo representado nos textos para se referir a esses sacerdotes vistos transitando para outro gênero e até para outro sexo com os processos de castração, segundo a percepção dos escritores (Silva, 2020b, p. 290).

Há de se mencionar, ainda que brevemente, sobre as representações dos *galli*, dos sacerdotes da deusa síria Atargátis e do imperador Heliogábalo, que constam em textos do Principado, focando no processo de castração (Silva, 2020b, p. 290). Por isso, faz-se necessário voltar aos escritos do último século da República, com o objetivo de compreender o surgimento da imagem dos sacerdotes de Cibele nos textos romanos a partir do mito que explicará o rito.

Há muitas versões do mito de Cibele e Átis e da explicação para o rito de castração dos *galli* nos textos antigos. No contexto romano, a versão mais conhecida, e base para a posteriores, é a do poeta Catulo, que viveu entre 87 e 54 AEC. Segundo Catulo (poema 63), Átis, em êxtase frenético, corta seus membros viris com um sílex por devolução à Cibele. Ainda que Catulo não fale sobre a origem e função do rito, o ato, na visão do poeta, transforma Átis em uma falsa mulher e em um homem estéril [...] (Silva, 2020b, p. 290).

Ainda sobre *galli*, Catulo os trata no feminino, deixando claro seu tom de reprovação. Os escritores cristãos da Antiguidade Tardia também os representaram negativamente, dentre os quais é possível citar: Fírmico Materno, astrólogo convertido ao cristianismo do período de Constantino, e Santo Agostinho, bispo de Hipona, observando a performatividade feminina dos

sacerdotes de forma bastante crítica. Tais representações são vistas como normativas de corpo e gênero, próprias do cristianismo (Silva, 2020b).

Na primeira metade do século I AEC, Lucrécio, que era poeta, forneceu uma explicação para a razão das castrações dos *galli*. Segundo o poeta, os sacerdotes de Cibele fizeram-se *galli* a fim de mostrar que os homens que violam a majestade da Grande Mãe e são ingratos a seus pais não devem ser merecedores de ter filhos. Dessa forma, Lucrécio só comenta isso, não apresentando mais detalhes sobre como foi realizado o processo de castração. No fim do século I AEC, os ritos para a deusa Cibele advinham de estrangeiros, sacerdotes e sacerdotisas, que eram frígios. Este rito foi introduzido de acordo com os oráculos, sendo realizado em Roma de forma adaptada e nenhum cidadão romano o podia segui-lo em procissão usando a túnica que fazia parte da indumentária sacerdotal, uma vez que seguiam em procissão pela cidade, levando a imagem da deusa, quando também saíam pedindo esmolas e tocando tambores e flautas em homenagem à Mãe dos Deuses (Silva, 2020b).

Os historiadores não dizem nada sobre a visão dos *galli* como feminino ou sobre possível processo de castração. Porém, já apresenta o quanto estes ritos, embora aceitos na religiosidade oficial da cidade, eram estranhos aos olhos romanos, a ponto de o Senado decretar a proibição de que cidadãos romanos se tornassem sacerdotes da Grande Mãe (Silva, 2020b).

A partir desses relatos do período republicano, houve uma série de representações compostas no Principado sobre o mito de Cibele e a castração dos *galli*. A exemplo, cita-se o relato de Ovídio, nos *Fastos* (4, 247-272)⁶.

Ao falar sobre a prática de castração dos sacerdotes da Mãe do Ida, nome pelo qual a deusa também era chamada, Ovídio, escrevendo no final do século I AEC e início do século I EC, diz que: ‘Por que de galo, então, chamamos quem se castra/ quando da Frígia a Gália tanto dista?’ (Cur igitur Gallos qui se excidere, vocamus/cum tanto a Phrygia Gallica distet humus) (*Fastos*, 4, 361). O termo usado aqui por Ovídio para se referir ao que é traduzido como a autocastração é *excido*, que tem sentido de deixar cair, tirar fora. Assim sendo, em Ovídio é clara a ideia de que os *galli* cortavam algo para fora de si de forma voluntária. Nessa passagem, também está a percepção de que estes sacerdotes são sempre estrangeiros, de fora de Roma. O poeta se questiona sobre a razão do nome gallo para definir estes sacerdotes, pois eles são vistos como vindo da Frígia, terra distante da Gália. Sua explicação é que, na Frígia, havia um rio chamado Galo, que enlouquecia quem bebia sua água (Silva, 2020b, p. 292).

⁶ “A festa de Cibele (Megalensia, renomeada por Augusto como Ludi Matri deum Magnae Idaeae) era celebrada em Roma no início da primavera. Conforme Tito Lívio (*Histórias*, XXIX, 14, 16–17), a festa para Cibele ocorria na véspera dos idos de abril. Ovídio fala da festa dessa deusa no Livro IV de *Fastos*, dedicado ao mês de abril. Conforme Roscoe (1996, p. 201), a festa mudou para março no período de governo do imperador Cláudio (41–54). Já Scholz (2001, p. 103), diz que é possível que o festival de Átis tenha sido colocado em março para se separar do festival de Cibele, mantido em abril, e que o ponto alto do festejo de Átis era o dia 24 de março, o Dia do Sangue. Jaime Alvar (2008, p. 282), por sua vez, defende as datas de 15 a 18 de março para a festa de Átis e 4 a 10 de abril para a festa de Cibele” (Silva, 2020b, p. 292).

Em suma, este delineamento histórico acerca da sexualidade na era clássica traz questionamentos importantes de influências que se mantêm em nossa sociedade atual, em específico sobre temas ainda polêmicos, que causam muitos interditos, mitos e tabus. À vista disso, aborda-se agora a temática que envolve mitos e tabus sobre a sexualidade humana na sociedade contemporânea.

2.3 Sexualidade: mitos e tabus

De saída, cumpre esclarecer que o principal referencial teórico deste tópico será Furlani (2009) e Foucault (1985), ressalta-se que o viés teórico que se pretende sustentar é que todo conhecimento é temporal, relativo e aleatório. Para a Furlani (2009), as múltiplas representações, significados e saberes, no contexto das diversas sociedades e culturas, são “invenções” dos seus respectivos contextos discursivos. Por exemplo, ao olhar para a história, temas como virgindade, casamento, anticoncepção, homossexualidade, percebe-se como cada sociedade, ao seu tempo, constrói significados específicos acerca do objeto sobre o que fala, ou seja, cada sociedade legitima ou condena certas práticas sexuais, certos sujeitos, dependendo do entendimento momentâneo que tem sobre eles. Todo saber, na maioria, é uma construção humana. Por esse motivo, o tema sexualidade é envolto de valores morais e conservadores (Furlani, 2009).

Para Foucault (1985), o prazer sexual pensado na substância da ética será sempre da ordem da força, ou seja, o sujeito deve lutar para assegurar sua dominação sobre esse prazer, pois a culpa será sempre na fraqueza e na fragilidade do indivíduo.

A moral sexual exige, ainda e sempre, que o indivíduo se sujeite a uma certa arte de viver que define os critérios estéticos e éticos da existência; mas essa arte se refere cada vez mais a princípios universais da natureza ou da razão, ao quais todos devem curvar-se e da mesma maneira, qualquer que seja seu status (Foucault, 1985, p. 72).

Observando os últimos anos da história do Brasil, nota-se que foram várias as transformações sociais que mudaram os mecanismos de compreensão e vivência envolvendo a sexualidade humana. A gradativa influência da mídia tem acelerado mudanças no comportamento sexual, refletindo no conjunto de valores sociais, nas variações linguísticas, nas manifestações artístico-culturais e na forma de relacionamento entre os indivíduos, para ficar nos exemplos mais destacados. Logo, a sexualidade pode ser vista como constituída de relações sociais, o que exige que se busque desbravar os mitos e tabus impostos socialmente e que são frutos do desenvolvimento da interação sociocultural, em específico no que tange às mulheres,

uma vez que esta pesquisa busca compreender a invisibilidade da mulher surda na sociedade. Foucault (1985, p. 163) afirma que Aristóteles atribuía ao homem a possibilidade de desenvolver, até à perfeição, virtudes que na mulher permaneciam inferiores e justificavam a sua subordinação.

O mito do corpo perfeito é oriundo da ideia de que o desempenho sexual depende de um corpo magro, esbelto e atlético. Na sociedade capitalista, ao legitimar seu sistema econômico, vende-se a imagem do corpo perfeito como fundamental para relações sexuais satisfatórias. Faz-se importante lembrar que padrões de beleza para a espécie humana são construídos e podem ser diferentes em distintas culturas. Na sociedade brasileira atual, por exemplo, os dentes são vistos como cartão de visita e, para serem mais bem aceitos, devem ser brancos. Em algumas sociedades africanas, por exemplo, com o propósito de aumentar a atração sexual e como parte das cerimônias de casamento, costuma-se alterar os dentes: limar, tingir, perfurar e até arrancá-los. Os Yapese, habitantes de uma ilha nas Carolinas, entre seus costumes e crenças, destacam-se o escurecimento dos dentes como atrativo sexual (Furlani, 2009).

Em algumas culturas, o forte apelo à beleza, instituído socialmente, pode levar a uma corrida de práticas que beiram a crueldade. Em algumas sociedades indígenas, como a dos nativos norte-americanos da Costa Noroeste, havia o costume de moldar a cabeça. O achatamento da cabeça era considerado um atributo de beleza e de atração sexual, assim, se prendia a cabeça do bebê entre duas talas, sendo um na testa e outro na parte de trás. Em outras sociedades consideram-se os pés como a parte do corpo mais atraente. Na China, por exemplo, o enfaixamento dos pés caracteriza-se uma tradição secular de mulheres que pertenciam às classes mais altas, com o objetivo de torná-los extremamente pequenos. Em Tsuana, na África, os pequenos lábios vaginais são considerados o principal atrativo sexual. A partir da puberdade, as garotas começam a puxá-los e se valem de outros recursos como matar um morcego, queimar suas asas e passar as cinzas na vulva (Furlani, 2009).

Com relação ao uso da pílula anticoncepcional, o mito que se permeou por muito tempo foi o de que mulheres que tomam a pílula constituirão características sexuais secundárias masculinas: pelos no corpo, barba e bigode, voz grossa e modos de agir mais grosseiros (Furlani, 2009, p. 67). A fim de contextualizar a temática, as pílulas anticoncepcionais, introduzidas pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1960, apresentam constituição química à base de hormônios sintéticos femininos (estrogênio e progesterona). Atualmente, as pílulas possuem baixa dosagem, sendo, portanto, diferentes daquelas produzidas em 1960. Por isso, as concentrações mais baixas de hormônios causam menos efeitos colaterais.

Estudos da história da humanidade têm mostrado que as sociedades costumam dar

diferentes significados às suas práticas sexuais, entre elas a contracepção. Em Roma, muitas mulheres chegavam a ter aversão ao sexo, devido aos meios de evitar a gravidez. Uma das técnicas consistia em ingerir “misturas de esterco de rato, de lesma e de pombo com carrapatos de touro selvagem” (Furlani, 2009, p. 69). Havia também a “utilização de duchas para a lavagem após o coito ou cheirar pimenta para provocar espirros sucessivos e também determinadas posições, pois acreditavam que essas práticas facilitavam a expulsão dos espermatozoides, evitando assim a fecundação” (Furlani, 2009, p. 69).

Entre os gregos, se conhecia a eficácia do azeite de oliva e de cedro, além do coito anal, muito praticado pelas cortesãs. Natro, um composto de carbonato hidratado de sódio, misturado com excremento de crocodilo, é descrito em um papiro ginecológico egípcio, de cerca de 1900 a.C., com supostas propriedades anticoncepcionais, atuando como espermecida. Em alguns casos, utilizava-se a goma arábica, tendo o mesmo objetivo, inserir meio limão na vagina, este era um dispositivo contraceptivo popular tanto em Roma antiga quanto na Grécia do século V a.C.

Pouco se sabe sobre a contracepção masculina ao longo da história da humanidade. Ainda assim é possível mencionar duas técnicas. A primeira, descrita por Dioscórides, médico do século I, garantiria a infertilidade dos homens caso bebessem um preparado de planta denominada periklymenon durante trinta e sete dias. A segunda acontecia com os povos germânicos e saxões, que se estabeleceram na Inglaterra no século V, consistia na pressão que o homem fazia na base do seu pênis imediatamente antes do orgasmo, de modo a provocar o refluxo de sêmen para dentro da bexiga.

Atualmente, técnicas mais modernas são utilizadas para anticoncepção tanto femininas como masculinas. Porém, discursos distintos, mas em conflitantes aspectos permeiam nossa sociedade, como visões hegemônicas de casamento, heterossexualidade, maternidade, a conquista do mercado de trabalho, definindo “novas mulheres”, técnicas de inseminação artificial e a possibilidade de gerar filhos por meio da prática da produção independente, além da adoção de filhos. Mulheres que ousam garantir sua independência financeira têm derrubado o mito estereotipado de que as mulheres solteiras e/ou sem filhos são esquisitas, mal-amadas, insatisfeitas.

No entanto, optar ou não em ter filhos ou definir ‘a hora certa’ para tê-los pode e deve se constituir num direito da mulher, na definição de seu estilo de vida pela vivência real de seu livre-arbítrio a partir de uma relação de decisão igualitária estabelecida com seu parceiro ou parceira (Furlani, 2009, p. 74).

O próximo mito abordado diz respeito à diferença do prazer entre homens e mulheres,

o que exige aprofundar outras questões sobre a sexualidade feminina. A ideia principal que se constitui no mito é a de que a mulher tem menos necessidade de sexo que o homem ou o homem sente mais desejo sexual do que a mulher. Tal ideia constitui-se em uma representação da condição de desigualdade entre gêneros na nossa sociedade.

Ao reforçar essa diferença, naturaliza-se, ainda que implicitamente, o desinteresse sexual feminino ou o legítimo comportamento masculino, que se traduz em práticas aceitas socialmente, como o adultério e a impossibilidade de abstinência sexual antes do casamento. Segundo Furlani (2009), essas práticas masculinas são socialmente aceitas, pois, o mito que as legitima é incorporado na sociedade. Dessa forma, para o homem, o comportamento adúltero, a diversidade sexual quantitativa e a necessidade incontrolável de sexo antes das relações conjugais podem ser consideradas “normais”, pois são comportamentos sustentados pela ideia do inatismo. Inatos são também a fome e a sede, que, certamente, ninguém contesta. Logo, mais uma vez o mito é aceito tais comportamentos também são inquestionáveis para os homens, porém, não fazem parte do comportamento sexual da mulher.

Em um contexto histórico, pode-se afirmar que as culturas têm se preocupado muito pouco com o prazer feminino e demonstrado grande empenho em submeter a sexualidade feminina ao controle masculino (Furlani, 2009, p. 32). No século XIX, em que a remoção cirúrgica do clitóris era usada para controlar a masturbação e a ninfomania, o que ocorreu em muitas sociedades africanas, grupos islâmicos e entre os indígenas, esta forma de mutilação genital era praticada como rito social ou de iniciação sexual. Essa prática justificou-se na crença de que a ausência de clitóris impediria a mulher de experimentar o orgasmo, reservado unicamente aos homens. Sobre essa temática, Foucault (1985, p. 127) enfatiza que é notável o caráter mais concessivo do que normativo. Não são absolutamente prejudiciais, sob todos os pontos de vista, desde que se considere a oportunidade do ato, à medida a ser-lhe imposta e a constituição sanitária da pessoa que o realiza.

Outro equívoco do senso comum sobre o sexo é o fato de o orgasmo masculino ser necessariamente associado ao prazer. Com isso, procura-se compreender o prazer feminino por comparação, o que acarreta em erro, pois ao considerar que a mulher não ejacula, buscam retirar dela a possibilidade de também sentir prazer no ato sexual. A ênfase dada à ejaculação masculina e a falta de compreensão dos mecanismos fisiológicos da excitação e do prazer na mulher talvez sejam reflexos da falta de conhecimento da sexualidade humana nos homens e nas mulheres, principalmente na cultura ocidental (Furlani, 2009).

Com relação ao mito do tabu contra o adultério feminino, o que se aborda é algo mais profundo, uma vez que tem ligações com a união matrimonial institucionalizada na sociedade

patriarcal, bem como o conceito de família, a sua importância na constituição do Estado brasileiro e os significados sobre a sexualidade da mulher presentes nos discursos jurídicos e religiosos.

Segundo o que prevê a doutrina do legislativo, a família (instituição ético-jurídica), é considerada a célula indispensável à sobrevivência da sociedade, estando sob a proteção especial do Estado. A concepção do legislador sobre a importância da família como indispensável instrumento de controle social, é a mesma tal como concebida na civilização cristã ocidental: 'É na organização familiar que o indivíduo nasce, cresce e se desenvolve física e espiritualmente. Protegendo a família, está o legislador a proteger também a formação moral e intelectual do indivíduo que, adulto, contribuirá para o progresso e aperfeiçoamento da sociedade' (Furlani, 2009, p. 94).

Atualmente, há um avanço do papel da mulher com relação às legislações anteriores, como no Código Civil de 2002, em que a mulher deixa de ser simples colaboradora e companheira do homem, passando a ter poder de decisão conjunta. Durante a elaboração da Constituição de 1988, conseguiu-se com o lobby do batom, que a Carta Magna contemplasse a mulher cidadã brasileira em 28 dispositivos inovadores, entre eles o Artigo 3º, que rege sobre o Princípio de Igualdade.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, p. 4).

No entanto, alertou para a necessidade de revisão dos Códigos Civil e Penal. O Código Civil brasileiro de 1916 versava sobre o casamento nos Artigos 178 a 219, e ressaltava que o marido tinha dez dias, após as núpcias, para anular o contrato matrimonial, caso descobrisse que a esposa foi “deflorada” ou considerasse a mulher casada incapaz. No Código Penal de 1940 é apresentado o conceito de “mulher honesta”, sendo aquela que pratica o sexo apenas depois de casada e somente na vigência do matrimônio. Segundo Furlani (2009), sob o olhar da Lei e do discurso jurídico, a honestidade feminina decorre de um atributo físico e moral, a virgindade pré-nupcial.

Nos Artigos 1.566 e 1.573, respectivamente do Código Civil brasileiro (2002), constata-se que a fidelidade recíproca é dever de ambos os cônjuges, bem como a vida comum no domicílio conjugal, a mútua assistência, o sustento, a guarda e a educação dos filhos e o respeito e consideração mútuos. O adultério de ambos, e não apenas da mulher, pode ser usado como justificativa à impossibilidade de manutenção do casamento. Para Furlani (2009), muitos princípios norteadores da elaboração de certas leis estão representados em inúmeros discursos convergentes, oriundos de diversos setores sócio-culturais. Nesse sentido, é possível que as

sociedades ocidentais, sejam recentes ou atuais, tragam ainda vestígios de significados encontrados. A exemplo, na Grécia Antiga, entre 900 a 146 a.C., o casamento era um contrato entre pais e maridos, pois era visto como um fim econômico e uma instância de legitimação dos herdeiros, sendo que as relações sexuais com a esposa era um dever social, uma vez que a mulher pertencia ao marido e este era livre e senhor de suas vontades, bem como de seus desejos sexuais. O antigo povo hebreu considerava a mulher como inferior ao homem, podia participar da religião, mas somente em obediência ao marido. Já a adúltera era apedrejada e a esposa em sua casa era semi-escravizada pelo marido. O casamento não era de ordem religiosa e nem jurídica e, sim, um contrato familiar entre os homens, e a mulher uma mercadoria que passava a ser propriedade do marido para gerar filhos (Furlani, 2009).

Na antiguidade romana, a partir do Imperador Augusto, no século I a.C., o adultério recaiu sobre as mulheres, pois caso o cometessem e o marido não se divorciasse da esposa, ela era banida, perdia o direito sobre a metade do dote e de um terço de todos os outros bens que possuísse. Se o amante fosse casado, também era banido, mas em lugar diferente. E, se o amante fosse solteiro, ele ficava livre das punições, sendo o castigo exclusivo da adúltera (Furlani, 2009).

A história da sexualidade humana demonstra que aos homens o adultério tem sido mais bem compreendido, aceito e perdoado. Isso se deve a vários mitos aqui descritos, como o da diferença entre o prazer de homens e mulheres, sendo que elas devem ser castas até o casamento, enquanto o contrário nem sempre é verdadeiro. Sem dúvida, o que foi elencado até aqui mostra a grande desvantagem de mulheres com relação à sua sexualidade e como a sociedade ainda impõe valores com base na virgindade e nas suas escolhas sexuais.

Como mostrado no método desta pesquisa, as mulheres surdas têm desvantagem devido a vários fatores, dentre eles a falta de uma língua partilhada e sobre sua sexualidade, orientada, aliás, pela mãe, irmã ou familiares, levando em consideração discursos sociais, além da sexualidade com um olhar biologizante, prezando pelo sexo após o casamento e a procriação. Trata-se, nesta etapa do texto, de abordar a historicização da sexualidade, em específico para a história da educação sexual no Brasil, recorte que ajudará a compreender com mais profundidade o que foi apresentado na seção método. A educação sexual nas escolas poderia auxiliar as mulheres surdas na compreensão da sexualidade, no entanto, ainda ocorre de forma sutil, nas aulas dos componentes de Ciência e Biologia e sem a utilização da língua de sinais.

2.4 Historicização da Educação Sexual no Brasil

Ao longo dos últimos anos, alguns autores têm se dedicado a pesquisar a educação sexual no Brasil, dentre eles: Bortolozzi (2020), Chauí (1984), Figueiró (1998), Leão (2024), Pinheiro (1997), Ribeiro (2013, 2020, 2023, 2024) e Silva (2002), há de se destacar que, no Brasil, a educação sexual, pensada como tema científico e pedagógico, trazida no campo médico e educacional, surgiu nas primeiras décadas do século XX. No entanto, sua vertente informal, ou seja, nas famílias ocorre desde o nascimento, foi influenciada pela cultura e pela sociedade, determinando as diferentes atitudes e os diferentes comportamentos sexuais, existentes desde a Colônia (Ribeiro, 2018).

A sexualidade faz parte de uma dimensão essencial da existência humana, e diz respeito a relação com o próprio corpo, afetividade e seus vínculos, amor, sexo, questões de gênero, intimidade, prazer e reprodução, enfim, envolve fatores biológicos, sociais, psicológicos, religiosos, políticos, históricos e culturais (UNESCO, 2019 apud Alves, Leão e Martins, 2024).

Neste tópico, trata-se de abordar importantes marcos da educação sexual no Brasil. Ribeiro (2004) descreve os períodos da educação sexual, que, conforme sua leitura, são seis. O primeiro período aconteceu no Brasil Colônia, em que o sexo, para os homens, era considerado pluriétnico e libidinoso e para as mulheres, consistia em vinculá-las à submissão e repressão do comportamento sexual, ao atrelar às normas, regras e condenações por parte da Igreja Católica (Ribeiro, 2018). Nos primeiros anos da colonização, os homens uniam-se às mulheres indígenas, com quem tinham vários filhos (Vainfas, 1997). Das mulheres brancas, por sua vez, esperava-se comportamento casto e reservado, haja vista que eram dominadas, primeiro, pelos pais e, depois, pelos maridos, aliás, mais velhos, com quem se casavam ainda com pouca idade, quinze ou dezesseis anos.

O segundo período ocorreu no século XIX, uma vez que o primeiro ficou inalterado ao longo dos séculos XVII e XVIII, variando apenas pela substituição das índias pelas mulheres negras. Nesse momento, ocorreu o controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas, através da normatização médica (Ribeiro, 2018). Noutras palavras, o discurso da Igreja foi substituído pela fala médica, e a sexualidade passou, então, a ser tratada com pautas de higiene e saúde. Dessa forma, o comportamento sexual, exagerado, não era mais pecado e torna-se perigo de contrair doenças venéreas.

Durante o século XIX a sociedade brasileira sofreu uma série de transformações: a consolidação do capitalismo; o incremento de uma vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social; a ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova mentalidade – burguesa – reorganizadora das vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas [...] (D’Incao, 1997, p. 223).

O terceiro período da educação sexual no Brasil, que foi até o final da década de 1950,

tem relação com a intensa presença da medicina, uma vez que a sexologia despontou como campo oficial do saber médico e houve várias publicações, a partir de 1920 até 1940, de livros de educação sexual, cujo objetivo era guiar a prática sexual do indivíduo. Algumas dessas obras, publicadas na década de 1920, são: *Perfil da mulher brasileira* (1924), de Antônio Austregésilo, *Introdução ao estudo da Pathologia sexual* e *Da importância sexual do homem*, ambos lançados em 1928 por José Albuquerque (Bueno; Ribeiro, 2018).

O quarto momento aconteceu nos anos 1960, quando ocorreu a implantação de programas de orientação sexual em várias escolas, período, aliás, tido por intenso e favorável a essa ação educacional, ainda que pouco disseminada pelo interior do país, conforme se depreende do trecho a seguir.

É na década de 60 que, efetivamente, escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte introduzem a educação sexual no currículo, que em alguns trabalhos da época, são denominados de orientação sexual⁷, para distingui-la da educação sexual proposta e defendida nas décadas anteriores. [...] Foram implantados programas de orientação sexual em Belo Horizonte, em 1963, no Grupo Escolar Barão do Rio Branco; no Rio de Janeiro, em 1964, no Colégio Pedro Alcântara, e em 1968, nos colégios Infante Dom Henrique, Orlando Rouças, André Maurois e José Bonifácio; em São Paulo, no Colégio de Aplicação Fidelino, de 1963 a 1968, nos Ginásios Vocacionais, de 1961 a 1969, e no Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, de 1966 a 1969 (Bueno; Ribeiro, 2018, p. 51).

Ainda que no início da década de 1960 o Brasil estivesse às vésperas do golpe de estado de 1964, momento em que se vivia um clima de instabilidade política e presença das forças armadas nas decisões governamentais, havia uma mentalidade favorável à temática da educação sexual. No começo da década, antes do golpe e dos Atos Institucionais (AI), a exemplo do AI-5, havia liberdade de imprensa, forte representatividade do movimento estudantil e outros movimentos sociais. Culturalmente, os jovens brasileiros eram influenciados pelo fenômeno do *rock'n'roll* com intenso conteúdo crítico. Nos movimentos sociais, havia os grupos internacionais feministas e jovens contestando os padrões sociais vigentes (Bueno; Ribeiro, 2018).

Em 1968, a deputada Júlia Steinbruck apresentou um projeto de lei em que propunha a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas de todo o país. No entanto, ele foi negado e engavetado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, o que bem demonstra a linha moralista seguida pelo regime, cujo despreço pelo tema impedia o seu debate sistemático. Dali em diante, não foi mais propício, pois o regime militar reprimiu as manifestações políticas,

⁷ Considera-se a orientação sexual como uma ação educativa que pode ocorrer na escola a partir de um trabalho sistematizado e organizado com a participação de professores e profissionais treinados para este propósito (Ribeiro, 2018, p. 19).

reduzindo, assim, liberdades individuais, manifestações de sexualidade e seus padrões de comportamento (Bueno; Ribeiro, 2018).

O quinto período aconteceu entre 1980 e 2000, quando os órgãos públicos, mais precisamente, Secretarias de Educação de esfera estadual e municipal, implementaram projetos de orientação sexual nas escolas.

Foram projetos importantes enquanto balizadores de espaços para o debate de temas da sexualidade e da orientação sexual na esfera educacional escolar, vários deles com resultados muito significativos, mas a interrupção do seu desenvolvimento nas mudanças dos governos foi uma característica observada que contribuiu para que não tivéssemos, necessariamente, projetos contínuos que fossem realizados devido à sua necessidade e qualidade, em detrimento da política partidária vigente a cada mudança de prefeito ou governador (Ribeiro, 2018, p. 23).

Pinheiro (1997) enfatiza que apesar do clima de liberdade, dentre elas a sexual, os jovens da década de 1980 sentiam-se confusos entre o conflito da recém libertação e a postura social ainda conservadora em que estavam vivendo. Com o advento do vírus HIV/Aids, a sociedade foi, então, convidada a pensar na sexualidade como uma questão social e havia a necessidade de voltar-se neste tema.

É levantada pela mesa de debate a questão sobre os reais motivos pelos quais a educação sexual estaria novamente em pauta, justamente em um momento de preocupação com o crescimento populacional. Em relação ao campo do conhecimento sobre o tema na década de 1980, entre 1980 e 1982 são realizados diversos eventos que abordam a sexualidade. O debate também ganha expressividade em produções literárias, possibilitadas pelo abrandamento da censura. No entanto, a liberdade da discussão não era homogênea e ainda suscitou, no início da década de 1980, protestos e ameaças (Bueno; Ribeiro, 2018, p. 54).

O sexto e último período referente à educação sexual no Brasil aconteceu em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), oportunidade em que a orientação sexual obteve reconhecimento oficial quanto a sua necessidade e importância (Bueno; Ribeiro, 2018). Assim, passou a haver maior comprometimento com o atendimento às reais necessidades de estudantes e esclarecimentos para que pudessem conhecer a temática para quando vivenciassem a sexualidade. Com a implantação dos PCN, a educação sexual pareceu prometer um olhar mais responsável e crítico com a pessoa humana e sua dignidade, bem como o atendimento às necessidades dos estudantes viverem plenamente sua sexualidade.

Optamos nessa tese em apontar o sétimo período da educação sexual no Brasil, considerando como marco o movimento “Escola sem Partido”. Este movimento tem seu alicerce no Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 de autoria do senador Magno Malta, o qual pretende tipificar, punir e repreender o assédio ideológico nas escolas. No texto do projeto de

lei supracitado, destacamos:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
[...] Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (Brasil, 2016).

Nota-se neste excerto um retrocesso com relação ao quinto e sexto momento da educação sexual no Brasil, em que através de documentos oficiais que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional e orientam a elaboração do currículo em todo o país, busca-se implementar uma legislação que impede de debater e compreender a sexualidade como uma construção histórica e social do indivíduo, pensada de forma planejada e estruturada em instituições escolares, que têm como a função integradora com o potencial para ampliar acesso à cidadania (Capaverde, Lessa e Lopes, 2019 apud Bourdieu, 2014).

Ribeiro (2004, apud Albuquerque, 1940), define a necessidade da educação sexual, apontando que sem ela, não se caracteriza uma educação completa. “Uma educação que dê ao indivíduo uma noção integral da vida, para que ele possa saber se conduzir de forma consciente, distinguindo a conduta que convém daquela que não convém, a fim de adaptar a primeira e desprezar a segunda” (Ribeiro, 2004 apud Albuquerque, 1940). Para Frigotto, 2017, tão preocupante ou mais, tem sido o processo de desqualificar a educação pública, sendo o único espaço que atender ao direito universal da educação básica. Ribeiro, 2004 considera ainda que a educação sexual não deve ser considerada apenas para a profilaxia de doenças ou na visão biologizante, mas sobretudo para estudar preceitos, desde a adolescência até o fim da atividade genital.

O projeto de Lei, aborda ainda qual deve ser a atuação docente, durante o exercício da sua função, sendo destacados:

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor: [...] IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (Brasil, 2016).

Coimbra e Sousa, (2021), enfatizam que na verdade a escola sem partido não diz respeito a doutrinação ou ao partidarismo, mas, sobretudo, a possibilidade dos alunos perceberem o caráter parcial, partidário e político da escola em geral, evitado assim colocar em evidência olhares distintos que podem culminar em críticas, sendo assim, a escola sem partido reproduz uma visão conservadora e reacionária, se caracterizando como um empecilho para o

desenvolvimento de assuntos debatidos e que necessitam ser superados, como a educação sexual nas escolas.

Com relação ao anexo do referido documento em que consta os deveres do professor, encontra-se:

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. [...] JUSTIFICAÇÃO: É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (Brasil, 2019).

Aqui na citação o termo moral sexual é compreendido no contexto biologizante e profilático, sem levar em consideração que a sexualidade é compreendida como algo inerente ao ser humano, construído através das suas vivências, contexto histórico e cultural. Não podemos deixar de compreender que toda prática humana é uma prática política, está condicionada às relações sociais objetivas, que orientam e direcionam essa ação.

O Movimento Escola Sem Partido, é um movimento político que visa homogeneizar o conhecimento, por meio da eliminação de contradição e representa um retrocesso nos avanços até então adquiridos pelos movimentos anteriores referentes a educação sexual. Falar de sexualidade sobretudo de educação sexual, requer compreender conceitos, crenças, valores, concepções de mundo que não simplesmente estão soltos, mas possuem materialidade de acordo com a realidade e vivências de cada um. Desta forma, o Movimento Escola Sem Partido reproduz uma visão conservadora e reacionária, que é também partidária, pois ataca apenas uma visão de mundo, sem compreender conceitos e valores que envolve além do senso comum. A única forma de entender esse movimento é a compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem direito e as questões de gênero, sexo, etnia, cabendo aos especialistas autorizados, mas não ao professor como educador. Para Frigotto (2017), decreta-se a estupidez dos docentes e discentes, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar.

3 A SURDEZ NA VISÃO CLÍNICO-TERAPÊUTICA X SOCIOANTROPOLÓGICA

Cumprе esclarecer que nesta pesquisa optou-se pelo foco de abordagem da surdez no discurso socioantropológico. No entanto, faz-se necessário compreender outros enunciados referentes às visões que se tem sobre este assunto.

O debate sobre a educação de surdos ocorre desde o século XVIII e divide educadores e profissionais da saúde até os dias atuais. Em Paris, por exemplo, o abade L'Epée fundou a primeira escola pública para surdos, onde utilizava a língua de sinais como meio para ensinar a língua e a cultura francesas. Samuel Heinicke (1727-1790), em Leipzig, na Alemanha, ao contrário, defendia um enfoque exclusivamente oral: “A discussão mantida por meio de correspondência escrita entre L'Epée e Heinicke no final do século XVIII pode ser considerado como o começo de uma controvérsia inacabada entre o método oral e o manual” (Marchesi, 1993, p. 182).

As discussões entre os defensores da oralização e os que advogavam a favor da língua de sinais dizem respeito a dois modelos de surdez que tendem a caracterizar as pesquisas na área, quais sejam: o clínico-terapêutico e o socioantropológico. Goldfeld (1997) afirma que o oralismo é o ensino da língua oral para os surdos, e como a própria palavra ensino sugere não ocorre naturalmente.

As crianças ouvintes não precisam aprender uma língua, sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia, elas a adquirem espontaneamente através de diálogos contextualizados em suas relações sociais, e se estruturam cognitivamente através da linguagem (língua) de sua sociedade (Goldfeld, 1997, p. 85).

Nota-se que a criança surda não tem condições de adquirir a língua oral apenas por intermédio do diálogo, necessitando sempre de terapia fonoaudiológica que possa oferecer uma estimulação sistematizada da língua oral, o que reflete no modelo clínico-terapêutico da surdez.

Pode-se considerar que este modelo clínico-terapêutico tem seu início um pouco antes do congresso de Milão, ocorrido em 1880, onde se decidiria sobre a educação de pessoas surdas. Contudo, os verdadeiros interessados eram a minoria, e por várias questões, sobretudo de natureza política, religiosa, filosóficas, etc., decidiu-se pela utilização da língua oral para a educação dos surdos. Como já citado, os interesses eram de muitos países, a Itália iniciou um projeto geral de alfabetização e, desse modo, tentava eliminar um fator linguístico, a Língua de Sinais. O congresso também legitimava a concepção aristotélica dominante, ou seja, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão representado pela palavra, em oposição ao mundo do concreto e do material, representado pelos gestos. Aliás, os educadores

religiosos argumentavam a escolha da oralidade, alegando que essa seria a possibilidade confessional dos alunos surdos (Goldfeld, 1997).

Se o objetivo era orientar que toda a educação de crianças surdas fosse unicamente a partir da aprendizagem da língua oral, foi necessário proibir toda e qualquer forma de comunicação com a língua de sinais. Goldfeld (1997), desde meados do século XVIII até a metade do século XIX, explica que as experiências educativas dos surdos, inclusive por meio do uso da língua de sinais, foram normalizadas. Os surdos mais velhos que trabalhavam em instituições de educação de crianças surdas foram rebaixados de função, passando a ocupar função de zelador, jardineiro, cozinheiro, etc., ou até mesmo expulsos das instituições, pois os surdos adultos que sabiam a língua de sinais passaram a ser uma ameaça para os pequenos surdos que deveriam ser oralizados.

Essa historicização e concepção do oralismo enquadra-se no modelo clínico-terapêutico da surdez em oposição ao modelo socioantropológico. A partir desta visão oralista, entende-se que a surdez afeta de modo direto a competência linguística da criança surda, sendo associada à ideia de que o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas está relacionado ao seu maior ou menor conhecimento da língua oral. Daí surge também o sentido da medicalização da surdez, ou seja, a busca pela cura do problema auditivo, a correção de defeitos da fala, o treinamento de leitura labial e a articulação labial, dando, assim, prioridade ao discurso médico.

Notam-se, desse modo, as influências do oralismo no conceito da surdez na visão clínico-terapêutica. “O oralismo representa fielmente a organização metodológico-institucional dessas ideias: supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a ideia, de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo” (Skliar, 1999, p. 111).

Para Skliar (1999), o grande problema da questão clínico-terapêutico encontra-se na definição clara do que é educação especial, que, há de se ressaltar, se refere ao termo utilizado no campo da educação para as pessoas com deficiência. Para o autor, há algumas respostas: a primeira seria se o termo educação especial é utilizado, uma vez que se parte do princípio de que os sujeitos educativos, ou seja, os sujeitos especiais, no sentido de deficientes, impõe uma restrição, um corte particular na educação. Outro argumento tem por mira as instituições escolares, que são particulares em suas ideologias e, portanto, diferem da educação geral. Por último, porém não menos importante, a educação especial vista como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta, tanto no que diz respeito ao sujeito como os envolvidos em sua educação.

Se o critério para afirmar a singularidade educativa de surdos, cegos, deficientes

intelectuais, etc. é o caráter excludente a partir da deficiência que possuem, fala-se, então, da busca pela normalização e da intervenção terapêutica, ou seja, não se compreende a condição do sujeito deficiente, mas sim a busca pela normalidade através do olhar clínico terapêutico. Logo, a surdez vista sob essa ótica busca a oralização através da audição e da fala. Skliar (1999) define o clínico-terapêutico como: “toda a prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo de nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica” (Skliar, 1999, p. 10).

Assim, o discurso da educação especial é aliado à medicina, à concepção de sujeito, à construção social da pessoa. De outra forma, desenvolve-se em linhas opostas ao constatar a versão fora dos padrões do sujeito. Salta aos olhos, portanto, a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas, momento em que o discurso médico torna-se um aliado na concepção da educação especial dentro do contexto pedagógico, buscando a todo o custo a cura da deficiência. O questionamento implícito desta concepção seria o seguinte: se se tira ou se reduz o tamanho da deficiência, eliminam-se ou se reduzem as consequências sociais (Skliar, 1999).

Deve-se considerar que nos primeiros anos de vida de uma pessoa, a deficiência não pode ser o centro inevitável de seu desenvolvimento. A criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Para Skliar (1999), tudo isso daria certo se o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência. Além disso, pode-se evidenciar que este modelo que busca a normalização causa uma baixa expectativa pedagógica nas escolas, pois o fracasso educativo traduz-se em pensar nas limitações do indivíduo.

Se a escola especial parte do pressuposto de que os sujeitos estão naturalmente limitados, toda a orientação educativa está obrigada a orientar-se naturalmente em direção a essa ideia, e os resultados, finalmente, concordam com essa percepção. Através dessa particular perspectiva, o círculo das baixas expectativas se fecha com uma notável facilidade: os magros resultados são um produto direto da inconsistência dos próprios alunos e não da natureza do projeto educativo (Skliar, 1999, p. 13).

Dessa forma, o fracasso escolar é uma pressão que se exerce sobre os sujeitos com deficiência, pois estão presos a uma falsa concepção ideológica e pedagógica, isto é, estão condicionados a viver com falsas representações sociais, regulados por hábitos e ideias de que eles têm de superar sua deficiência. No entanto, o fracasso é o resultado de vários outros fatores: sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, que provêm de profissionais que, de forma consciente ou não, reproduzem o discurso de um mundo homogêneo, compacto, sem variações, sem fissuras (Skliar, 1999).

O desencontro linguístico e cultural dos surdos pode ser comparado a tantos outros desencontros na história da humanidade, em que uma maioria impõe seus pontos de vista etno e logocêntricos sobre uma minoria e exerce pressões de normalização e assimilação à língua e à cultura de todos os demais (Skliar, 1999). Pode-se dizer que a partir dos avanços da medicina, e em específico da audilogia, a proposta do oralismo mostra-se uma grande aliada para o sistema educacional, cujo modelo reflete com fidelidade uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, ou seja, uma concepção relacionada à patologia. O surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala, sendo definido por suas características negativas.

A concepção socioantropológica opõe-se ao modelo clínico-terapêutico, pois é construída através da visão da surdez como uma diferença. Para Quadros (2003, p. 88):

[...] ao contrário da visão clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a visão sócioantropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de VER) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a correta [...]

A surdez vista sob a ótica da diferença, valorizando a experiência visual, enfoca não a existência da inferioridade do surdo com relação aos ouvintes, mas a experiência de formas distintas de se perceber e perceber o mundo. Na visão socioantropológica, os surdos utilizam recursos próprios para interagir com o meio, inclusive sua língua natural, a língua de sinais, para expressar-se.

[...] duas observações a partir da década de 60 levaram especialistas, como antropólogos, linguistas e sociólogos, a interessar-se pelos surdos, e que originaram uma visão totalmente oposta à clínica, uma perspectiva sócioantropológica da surdez. Por um lado, o fato de que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a Língua de Sinais, apesar, como se disse, da repressão exercida pela sociedade e pela escola. Por outro lado, a confirmação de que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos do ouvinte, uma identidade equilibrada, e não apresentam os problemas sociais e afetivos próprios dos filhos surdos e de pais ouvintes (Skliar, 1999, p. 141).

Para Skliar (1999), os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, tendo como característica o compartilhamento da língua de sinais e a valorização cultural, os hábitos e os modos próprios dos surdos. Conclui-se que a língua de sinais constitui o elemento identificatório das pessoas com surdez, e o fato de se organizarem em comunidades, significa que compartilham e conhecem os usos e as normas da mesma língua, integrando um processo comunicativo eficaz e eficiente. Para Skliar (1999), a língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e

não um desvio da normalidade.

A comunidade surda, existe em dois níveis de formação e organização: a de nível institucional, como as associações, clubes e, os agrupamentos espontâneos. Faz-se necessário esclarecer que nesta comunidade não participam apenas os surdos, há ouvintes envolvidos ideologicamente, a exemplo de filhos ouvintes de pais surdos e especialistas ouvintes.

[...] a comunidade surda, também reflete e integra as forças do grupo externo, ouvinte, em sua concepção de si mesma, assim como representações sociais e crenças que a sociedade constrói a respeito da surdez, em geral, e do surdo em particular. Se só se levasse em conta as construções intragrupais positivas, se explicitaria um modo simples de descrever as variáveis críticas e os variados fenômenos que ocorrem ao redor da vida e da experiência dos surdos (Skliar, 1999, p. 143).

O bilinguismo refere-se à pessoa com surdez utilizar como primeira língua a língua de sinais e como segunda a língua oficial do seu país na modalidade escrita, conforme previsto na Lei 10.436/2002, “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. O bilinguismo reconhece a língua de sinais como uma língua legítima com estrutura e parâmetros linguísticos próprios. Para Flory e Souza (2009), bilinguismo representa uma infinidade de possibilidades diferentes, que remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao Bilinguismo. Quadros (2003, p. 54) contribui ao considerar que: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Lacerda, Albres e Drago (2013) apontam que o processo de aquisição da linguagem ocorre de forma gradual, já que se constitui como base simbólica essencial para o desenvolvimento humano, e a educação depende fundamentalmente da linguagem para promover a construção de conhecimentos. Desse modo, linguagem e língua são pilares centrais em qualquer contexto educacional e social.

Sacks (1998), em seu livro *Vendo vozes*, narra a história de um menino chamado Joseph que, aos onze anos, foi diagnosticado com surdez. Antes disso, devido ao seu comportamento, foi atribuído como retardado e autista. Como Joseph nunca foi exposto à língua de sinais, foi privado de oportunidades. Apenas aos onze anos, ele teve contato com a língua de sinais na escola, oportunidade em que não queria mais deixar a escola, querendo permanecer lá o dia todo e até a noite, uma vez que para ele, voltar para casa era sinônimo de volta ao silêncio, retornar ao vácuo de comunicação sem esperança.

[...] Lembrava-me um pouco um animal não verbal, mas nenhum animal jamais transmitiu o sentimento de anseio pela língua como fazia Joseph. [...] ele tinha, sem dúvida, uma noção angustiante de que algo estava faltando, uma noção de sua incapacidade e deficiência. Fazia-me pensar em crianças selvagens, crianças não domesticadas, embora ele obviamente não fosse ‘selvagem’, mas uma criatura da nossa civilização e hábitos, uma criatura que estava, não obstante, radicalmente isolada. Joseph era incapaz, por exemplo, de contar como passara o fim de semana – de fato, não era possível perguntar a ele, mesmo na língua de sinais, ele não era capaz de entender a ideia de uma pergunta, nem mesmo formular uma resposta. Não era apenas a língua que estava faltando: inexistia, estava patente um claro senso do passado. [...] Havia uma estranha ausência de um senso histórico, a sensação de uma vida que não possuía dimensão autobiográfica e histórica, a sensação de uma vida que só existia naquele momento (Sacks, 1998, p. 51).

Com esse exemplo, deixa-se evidente a importância do aprendizado da língua de sinais ao indivíduo surdo logo nos seus primeiros anos de vida. A língua possibilita novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação. A linguagem não é apenas uma função entre muitas, mas uma característica muito difusa do indivíduo, a tal ponto de ele se tornar um organismo verbal (Sacks, 1998).

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e as normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente (Skliar, 1997). A comunidade surda origina-se com uma atitude diferente frente ao déficit, pois não leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros.

3.1 Os discursos sobre a surdez

O tema merece ser abordado sob a ótica de Michel Foucault, filósofo cuja principal preocupação foram os sujeitos humanos, envolvidos na relação de saber e poder. Para Silva (2014), a linguagem expressa muito do que somos e da nossa vontade de verdade e de saber, não podendo, portanto, ser concebida como algo neutro, haja vista que se trata de uma forma que os seres humanos criaram para interagir com o real das coisas.

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações como os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outra forma de enunciação exclui (Foucault, 2008, p. 33).

Foucault (2008) enfatiza que os enunciados são diferentes em sua forma, porque dispersos em seu tempo, e quando se referem a um único e mesmo objeto acabam por formar um conjunto. Assim, a surdez é um tema envolto de muito preconceito, o que é devido à

ausência de fala. Na história do povo surdo, estão evidentes as marcas que os fizeram perder sua identidade. A exemplo oralista os cem anos de prisão, que ocorreu entre 1880 até a década de 1980, em que o oralismo teve como marca a valorização da língua oral em detrimento da língua de sinais, sendo considerada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos na sociedade e para dar-lhes um melhor conhecimento de linguagem. De outra forma, o método oral puro teve preferência ao de sinais durante cem anos (Paiva, 2000).

Witkoski (2009) ressalta que a comunicação via fala e leitura de lábios da língua falada é muito limitada para alguém que não pode ouvir, causando, assim, dificuldades na comunicação e, por consequência, o surdo fica à margem da sociedade, por representar funções comunicativas muito básicas. Quando a sociedade escolhe o oralismo e submete o surdo a infindáveis exercícios de treinamento para adquirir a língua na modalidade oral, implicitamente não se aceita a diferença linguística e a forma de ser do surdo, camuflando o preconceito. Essas práticas promovem uma pseudoinviabilização da surdez, realizada com o argumento de uma pretensa integração entre surdos e ouvintes (Witkoski, 2009).

Segundo Sasaki (2010), a ideia de integração surgiu contra a prática da exclusão social a que as pessoas com deficiência foram submetidas durante vários séculos. O princípio da normalização/integração teve como pressuposto básico a ideia de que toda a pessoa que apresentava alguma deficiência teria o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum à sua própria cultura. A ideia básica do princípio de normalização/integração foi de normalizar estilos ou padrão de vida, mas esse conceito foi confundido com a ideia de normalizar as pessoas com a deficiência, ou seja, que este já traz, na busca de torná-la a pessoa o mais próximo possível dos padrões normais. Logo, esse conceito é muito diferente da ideia de inclusão, pois esta se trata do processo pelo qual a sociedade adapta-se à condição da pessoa com deficiência para poder incluir (Sasaki, 2010). Neste conceito de inclusão, respeita-se a condição da pessoa com deficiência e buscam-se parcerias entre sociedade e estes, na tentativa de recursos para acessibilizar ambientes e conteúdos que promovam a participação de todos.

Outro ponto a ser ressaltado com relação à surdez é sobre o mito que permeia o falar. Por muitos séculos, a fala estava relacionada ao pensamento e a ideia era de que quem não falava não pensava. Segundo Sacks (1998), pensamento e linguagem possuem origens biológicas totalmente separadas. Para o autor, mapeia-se o mundo e reage-se a ele muito antes de aprender uma língua. “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato e pequeno” (Sacks, 1998, p. 52).

Às vezes, me pego pensando nas marcas adquiridas na infância, adolescência e até mesmo na vida adulta. Eu achava que todo aquele sofrimento era causado pela surdez, hoje digo que não. O que me causava tanta dor, eram as pessoas, as suas atitudes, a forma como eu era tratada por não ouvir bem. Penso que isso podemos chamar de preconceito (Silva, 2020a, p. 22).

Como se pode observar no relato de Silva (2020a), a surdez é uma marca biológica distintiva, mas essa marca não define o destino do sujeito, é preciso estímulos e aceitação para o seu desenvolvimento pleno. A aceitação da utilização da Língua de Sinais gera ainda muitos entraves com enunciados de preconceito trazendo o conceito de uma sublíngua em detrimento da língua oral. “Passei os primeiros 26 anos, quase 27, portando-me como uma pessoa que ouvia normalmente, todavia sempre soube que não ouvia bem, apenas não aceitava isso. Talvez seja pela cultura na qual fui inserida ou pelo medo de ser tratada de forma diferente” (Silva, 2020a, p. 17).

Strobel (2009) pontua que o nascimento de um bebê surdo é algo alegre para a maioria das famílias de surdos, pois é uma ocorrência natural e eles não veem criança como um problema social. No entanto, quando uma criança surda nasce em uma família de ouvintes, o diagnóstico da surdez, de imediato, frustra os pais, por não terem gerado um filho “normal”. O anseio pela cura da surdez surge e as famílias buscam a todo custo tratamentos para que o filho comece a ouvir e falar, gerando, assim, dentro do próprio lar, incompreensão sobre a condição da surdez, preconceito com relação à comunidade surda e a língua de sinais, trazendo o discurso da surdez como algo negativo, com baixa expectativas e a não compreensão do sujeito surdo na visão socioantropológico, negando o direito de utilizar sua própria língua, de frequentar a comunidade surda e de ter a cultura surda.

Dessa forma, é possível concluir que os discursos que permeiam a surdez, são negativos, repletos de preconceito pelos ouvintes, falta de compreensão da condição da surdez, falta do conhecimento do uso da língua como forma de instrumentalizar o pensamento e associação da fala como unidade do pensamento, tornando o surdo, discursivamente como um ser incapaz de ter inteligência. Nota-se ainda, que esses elementos negativos citados ocorrem dentro do próprio lar, pela própria família ouvinte e a busca pela cura prevalece em detrimento da inserção do indivíduo na comunidade surda e a utilização da língua de sinais.

3.2 Legislações educacionais inclusivas na perspectiva bilíngue

É importante que familiares, docentes, pessoas com deficiência e a sociedade em geral conheçam as políticas públicas vigentes sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

Políticas públicas são compreendidas como ações ou instrumentos que viabilizem a resolução, o combate ou a mitigação de um problema ou questão social (Braga, 2021).

As políticas públicas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência devem ser colocadas em prática, pois trazem um forte arcabouço no sentido de garantir direitos e fortalecer a permanência do estudante com deficiência na educação básica. É preciso ir além dos direitos e proporcionar uma educação de qualidade, que privilegie as potencialidades e garanta a acessibilização curricular, levando em conta as especificidades e a condição dos estudantes com deficiência.

Um marco importante no que tange aos estudos sobre políticas públicas para estudantes com surdez é a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino superior, sendo obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, através do Decreto nº 5.626/05, representando um marco significativo na formação acadêmica, para a atuação profissional de futuros profissionais visando uma prática inclusiva.

Essa regulamentação não atende apenas as demandas crescentes por profissionais capacitados em inclusão educacional, mas também reflete um compromisso com a diversidade e a promoção de uma educação bilíngue na formação inicial de docentes. É necessário explorar a relevância e os impactos da incorporação das políticas públicas de inclusão educacional na perspectiva bilíngue através da Lei nº 10.436/02, que, entre tantos avanços, coloca a disciplina de Libras como componente obrigatório da grade curricular na formação pedagógica, destacando sua importância na construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos.

Nesse contexto, entende-se que pessoas com surdez desempenham muitos papéis na sociedade. São homens, mulheres, filhos, filhas, estudantes, trabalhadores, etc., além de serem surdos, e devido à sua deficiência auditiva sofrem privação sensorial na área da audição, que acarretará, como consequência, desvantagem linguística com relação aos ouvintes, cuja maioria é linguística. Sendo assim, é preciso que as políticas públicas, que garantem aos surdos exercerem seus direitos linguísticos, sejam colocadas em prática pelos órgãos públicos e sociedade em geral, para que eles estejam em igualdade de condições com os demais, e essa marca biológica não seja determinante para seu desenvolvimento.

A Metodologia deste trabalho é de caráter bibliográfico, documental e abordagem qualitativa, cuja tentativa é colaborar com o entendimento de familiares, docentes, pessoas com deficiência e sociedade em geral sobre os avanços e as garantias de direitos a que as políticas públicas de inclusão se referem. O objetivo, convém frisar, é descrever as principais políticas públicas que permeiam o processo de inclusão das pessoas com deficiência, em específico da

surdez, no ensino regular, ao longo dos anos.

No processo histórico, a educação especial constituiu-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral e, por motivos legais, políticos e sociais surgiu a base para a unificação. Os movimentos sociais pelos direitos humanos, na década de 1960, sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da marginalização e da segregação. Esse contexto alicerçou a proposta da então integração escolar, movimento anterior ao da inclusão escolar (Mendes, 2006).

Assim, o contexto histórico de 1960 e 1970 aponta um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais das pessoas com deficiência, como nas questões de legislação. Em 1977, a promulgação da lei pública nos Estados Unidos, assegurando educação pública apropriada para todas as crianças com deficiência foi, por exemplo, um marco significativo. Essa lei desestimulava gradativamente a institucionalização, sendo que, dali em diante, passou a ser um movimento mundial importante para as questões de políticas públicas voltadas para a educação especial.

Na Constituição brasileira de 1988, o atendimento especializado à pessoa com deficiência foi inserido no marco legal, no Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) ressaltam que fazer valer o direito à educação para todos não se encerra ao cumprir o que a lei determina, uma vez que o assunto, segundo as autoras, merece um entendimento aprofundado da questão de justiça. “A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais” (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006, p. 16). Nas políticas educacionais inclusivas, é preciso considerar os inúmeros elementos de excluídos do processo educacional e as dificuldades no Brasil.

As políticas educacionais no Brasil seguem um padrão delineado pelos interesses de um grupo dominante o qual necessita manter um consenso desfavorável aos desprovidos, contribuindo para que uma elite continue ditando o que pensar e como agir (Neves, 2016, p. 64-65).

Outro fator importante para o movimento a favor da inclusão foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nessa conferência mundial da educação especial, realizada entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, compareceram representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. Essa declaração culminou em um documento das Nações Unidas,

o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

Art. 2º. Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (UNESCO, 1994, p. 14).

Segundo Cristiane Sampaio e Sônia Sampaio (2009), esse documento propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais de cada aluno, de forma a garantir educação de qualidade para todos. O reflexo deste documento está expresso e efetivado na legislação brasileira que compreende o atendimento educacional especializado (AEE) em todos os níveis de ensino, preferencialmente na rede regular (Sampaio, C.; Sampaio, S., 2009).

Faz-se necessário que essas legislações não sejam apenas uma imposição nos espaços escolares, mas que a inclusão educacional de fato aconteça, levando em consideração as especificidades de cada estudante com deficiência para que seja garantida a acessibilidade. Dessa forma, o atendimento educacional especializado deve ocorrer como modo de complementar ou suplementar o ensino e com práticas pedagógicas que atendam as especificidades de cada estudante (Brasil, 2009).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, onde se lê: “Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 2).

O capítulo V da referida Lei é destinado, exclusivamente, para o trato da educação especial. “Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, p. 37).

Os artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do capítulo V enfatizam e detalham a oferta da educação especial e inclusiva, complementando o disposto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Dessa forma, colaboram para homogeneizar o atendimento das pessoas com deficiência e criam dispositivos legais para a fiscalização de seu cumprimento (Dupin; Silva, 2020). Mantoan, Prieto e Arantes (2006) consideram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) evidencia que o ensino especial é uma modalidade, sendo que, dessa

forma, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis, da escola básica ao ensino superior.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 institui diretrizes para a Educação Especial, na Educação Básica, e corrobora sobre a transversalidade da educação especial, uma vez que, no Art. 1º- parágrafo único, prevê-se que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Neves (2016) ressalta que o processo de inclusão necessita ir além das políticas públicas existentes, sendo necessária, para a autora, uma transformação no interior das escolas, pois sem essa mudança tais políticas não obtêm o efeito desejado. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de um olhar atento das escolas para a transversalidade da educação especial e da garantia do atendimento educacional especializada, desde a educação infantil, para estudantes com deficiência.

O Decreto nº 3.956, de 2001 (Brasil, 2001), promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Outro documento a ser referenciado é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo conteúdo acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A criação desse documento iniciou mais um degrau nas discussões acerca de incluir nas escolas públicas brasileiras a educação inclusiva, considerando que, no Brasil, ainda há problemas com a universalização efetiva de sua educação. É preciso, segundo Neves (2016), pensar nesse processo como um campo de lutas de classes e pelo rompimento de barreiras de preconceito, isto é, incluir de forma efetiva, pois, embora as políticas públicas existam, faz-se necessário colocá-las em prática (Neves, 2016):

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (Brasil, 2008, p. 8).

No ano de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação, estipulando metas a serem atingidas até 2024. Dessa forma, surge um documento que tem dez anos de vigência, sendo composto por 24 metas e 254 estratégias. É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) não é de

responsabilidade apenas da União, mas estados e municípios terão que elaborar seus planos, contendo suas próprias metas e estratégias:

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais da educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (Brasil, 2014).

A Lei nº 13.146/15, Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, significa um avanço significativo para o direito das pessoas com deficiência. Essa lei trata de vários aspectos que garantam seus direitos, a exemplo do direito à saúde, à moradia, ao trabalho, à previdência social, à cultura, ao esporte e ao lazer. O principal objetivo é assegurar e promover, em condição de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade, visando a plena inclusão social e da cidadania.

Segundo Braga (2021), a lei traz uma inovação no âmbito legal sobre o conceito de deficiência que, até então, tinha uma visão de patologia e, com o advento dessa legislação, passou a ter um olhar biopsicossocial:

[...] significa que a deficiência se desloca do indivíduo e de suas características e passa a ser vista como fruto da incapacidade da sociedade e do Estado de oferecer recursos para que as pessoas com algum impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial exerçam plenamente seus direitos. Sob esta perspectiva, a LBI procura estabelecer critérios e mecanismos para que essa parcela da população tenha seus direitos garantidos. A Lei abandona, dessa forma, as abordagens marcadas pelo já citado assistencialismo e pelo capacitismo, o preconceito estrutural contra pessoas com deficiência, que faz com que elas sejam entendidas como naturalmente menos capazes ou excepcionais (Braga, 2021, p. 48).

Destaca-se, ainda, no estatuto da pessoa com deficiência, a compreensão e a legalidade da capacidade civil das pessoas com deficiência, deixando de ser legalmente incapazes, passando a ser relativamente incapazes e a questão da inclusão educacional, em que as pessoas com deficiência têm direito ao AEE, tanto na rede pública como na rede privada. Outro ponto a ser destacado na lei é a construção inclusiva, havendo a participação dos envolvidos e o lema “nada de nós sem nós” (Sassaki, 2010).

A Lei Brasileira da Inclusão (2015), com base nos aspectos, amplitude e finalidade, pode ser compreendida como uma política pública, respaldada por um dispositivo constitucional. A Lei estabelece parâmetros, diretrizes e penalidades para que o processo de inclusão da pessoa com deficiência possa ser alcançado em várias dimensões da vida social:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com

deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, p. 4).

Após apresentar algumas das principais legislações que garantem um arcabouço legal para o processo de inclusão educacional, com a intenção de as tornarem ainda mais conhecidas, para que as pessoas com deficiência, seus responsáveis, os representantes da educação e a sociedade em geral as conheçam e as façam valer, há de se refletir também sobre sua aplicabilidade efetiva. De outro modo, é preciso que haja a compreensão da condição da deficiência, que haja planos de ensino individualizados, práticas pedagógicas adaptadas levando em consideração as especificidades dos estudantes e a formação docente continuada para que, de fato, a inclusão educacional aconteça de forma plena.

As políticas públicas de inclusão educacional, em especial a inclusão de pessoas com surdez, resultaram das reflexões que apontavam para a necessidade de um olhar mais apurado para esses alunos, pois estavam à margem de uma educação predominantemente ouvintista⁸.

Segundo Neves (2016), quando se pensa no aluno somente como mão de obra barateada, tendo poucos custos, reproduz-se uma inclusão que não interessa a ele, pois é preciso que se pense no processo de uma educação inclusiva, como possibilidades na trajetória dos discentes, para que possam, assim, fazer suas escolhas como cidadãos conscientes da sociedade da qual fazem parte independente de sua deficiência.

A Lei Nº 14.191/21 altera a Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996, p. 58).

Diante de todo o debate e reflexões sobre o tema surdez e educação, é importante ressaltar os avanços na luta de inclusão do aluno surdo, principalmente no que tange ao reconhecimento de uma língua partilhada pela comunidade surda, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Esta lei reconhece, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associada em seu primeiro artigo, o que representa uma conquista tanto para a comunidade surda quanto para aqueles que defendem uma educação bilíngue⁹:

⁸ Ouvintismo foi um termo utilizado na história dos movimentos dos surdos, e é como ouvintes denominam surdos, uma vez que estes precisam copiar a identidade ouvinte (Martins; Klein, 2012, p. 2).

⁹ O ensino bilíngue tem, como eixo de sustentação, a Libras como língua de instrução para o surdo, e a oral oficial do país como segundo idioma (Neves, 2016, p. 76).

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Embora a Lei que reconhece a Libras tenha sido sancionada no ano de 2002, as discussões sobre a sua inclusão, no contexto educacional, ganharam corpo somente em 2005, com a regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005).

No segundo capítulo do Decreto nº 5.626, há uma preocupação com a inclusão da Libras no curso de formação de professores em todos os níveis da educação brasileira:

Art.3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, p. 1).

Embora tenham se passado quase vinte anos da criação desse Decreto, há ainda muitos entraves, principalmente na inserção da Libras na formação de professores, pois a disciplina de Libras nesses cursos é fragmentada, sem uma continuidade que permita aos profissionais terem o domínio da língua na maioria dos casos (Neves, 2016).

Outra preocupação na política pública de inclusão de pessoas com surdez é indicada no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Trata-se da formação de professores e instrutores de Libras que possibilite uma formação bilíngue:

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

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

Art. 5º A formação de docentes para o ensino da LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em cursos de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005, p. 3).

Durante muitos anos, as pessoas com surdez eram excluídas da sociedade e muitas vezes até escondidas pela família, consideradas incapazes de realizar algum tipo de atividade (Neves, 2016). O IV capítulo do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) é uma conquista de acessibilidade da comunidade surda.

Art. 14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (Brasil, 2005, p. 3).

No quinto capítulo do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), a evidência está na formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa. No artigo 17, constata-se: “a formação do tradutor intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, p. 5).

No entanto, devido à falta de profissionais com formação para atender esses alunos surdos matriculados legalmente nas escolas regulares, muitos passam quase o ano letivo sem um intérprete para fazer a tradução entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, o que causa prejuízos no processo de aprendizagem (Neves, 2016).

No sexto capítulo do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) é abordada a garantia do direito à educação do surdo.

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

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p. 12).

Segundo Neves (2016), é importante ressaltar que a escola bilíngue é defendida por uma parcela da comunidade surda, não sendo unânime no país. Dessa forma, muitos municípios e estados optam por matricular alunos surdos em escolas regulares e oferecem o profissional intérprete para auxiliá-lo na comunicação com os ouvintes.

O oitavo capítulo do Decreto nº 5.626 dispõe do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indiretamente devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de Informação (Brasil, 2005).

Ao analisar o Decreto nº 5.626, nota-se que pouco do que é previsto foi de fato concretizado. Não se pode deixar de citar as conquistas que a comunidade surda obteve, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da Língua de sinais. No entanto, a falta de profissionais para atuarem como intérpretes da Língua brasileira de sinais ainda é um entrave na educação de alunos surdos, pois a inclusão não consiste apenas em matricular esses alunos

em escolas regulares, mas é preciso garantir os direitos previstos pelas políticas públicas.

Nota-se que as políticas públicas que regem a inclusão, em específico das pessoas com surdez, demonstram grandes avanços na historicização da educação especial no decorrer dos anos. A Lei nº 10.098, de 2000, garante acessibilidade em espaços públicos e privados, incluindo intérpretes e janelas em Libras, e sinalização adequada. Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida:

Art. 2º IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2000, p. 1).

O objetivo dessa lei é proporcionar a garantia de acessibilidade a todas as pessoas com deficiência, a fim de que não haja qualquer tipo de obstáculo que possa obstruir seus direitos. Em específico, as pessoas com surdez devem ter garantida a comunicação por meio da língua brasileira de sinais.

Outro ponto a ser destacado é com relação à participação de pessoas com surdez em concursos públicos ou avaliações externas que garantam o ingresso ao ensino superior, no quesito referente à escrita em língua portuguesa. Não há uma lei, decreto ou resolução que regulamente, em específico, as questões da modalidade escrita da língua portuguesa. No entanto, há um documento denominado Recomendação nº 001, de 15 de julho de 2010, que busca a garantia da aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos. Dentre as recomendações, destaca-se a acessibilidade do edital, devendo estar disponível em língua brasileira de sinais. Quanto aos critérios de avaliação da prova escrita em língua portuguesa, observa-se:

4.2. Deve-se considerar que a pessoa surda, educada na língua de sinais, necessariamente sofrerá influências desta na sua produção escrita, tornando necessário o estabelecimento de critérios diferenciados de correção de provas discursivas e de redações, a fim de proporcionar tratamento isonômico aos candidatos surdos. Nesse sentido, deverão ser instituídos critérios que valorizem o aspectos semântico (CONTEÚDO) e sintático em detrimento do aspectos estrutural (FORMA) da linguagem, fazendo-se a distinção entre ‘conhecimento’ e ‘desempenho linguístico’ (Brasil, 2010, p. 12).

Faz-se necessário que esta recomendação se cumpra por meio de políticas públicas que tornem efetivas sua garantia e que de fato a sociedade, em geral, familiares e os próprios surdos

reconheçam seus direitos e lutem para garanti-los.

O Decreto nº 6.949, de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Destaca-se neste documento, no artigo 2º, definições de comunicação e língua:

Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada (Brasil, 2009, p. 5). Ainda sobre a educação inclusiva, na perspectiva bilíngue, o decreto traz no art. 24 – Da Educação:

3b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2009, p. 6).

Segundo Souza e Lippe (2012), na Convenção de Nova York, sendo essa a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em dezembro de 2006 e assinada pelo estado brasileiro em março de 2007 e em agosto de 2009, em que a Presidência da República (Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos) publica o Decreto nº 6.949/2009, as línguas de sinais são postas na mesma categoria de “línguas simples”, do braille, dos meios de voz digitalizada. Dessa forma, a língua é restrita à sua função instrumental e comunicativa e não tem o reconhecimento do status linguístico que lhe foi atribuído, desde 1960, por William Stokoe. Essa concepção gera uma compreensão distorcida da situação das pessoas surdas comparativamente a outros sujeitos que assumem a expressão “pessoas com deficiência”, e acaba por criar distensões entre os ativistas com outras “deficiências” (deficientes físicos, intelectuais, com transtornos globais de desenvolvimento, entre outros, que, mesmo com acessibilidade, não poderão reverter um quadro visível e restritivo em seu próprio corpo).

Diante dessa temática, sobre as políticas públicas da educação especial na perspectiva bilíngue, é preciso que a inclusão seja vista por todos como uma realidade, pois os alunos têm o direito de que assim seja. A universalização do ensino não pode se esgotar na ideia de que nascemos todos iguais, isto é, temos que necessariamente ser tratados como iguais. A inclusão escolar consiste em respeitar as diferenças e, a partir delas, traçar caminhos para a aprendizagem, caminhos esses que devem ser mediados por professores e não obstruídos pelo olhar incrédulo de que a deficiência limita. As políticas públicas estão pautadas na equidade e no direito a uma educação de qualidade. Por isso, é preciso fazer valer esse direito, impedindo

que a luta perca espaço para o comodismo.

4 O CUIDADO DE SI PELAS LENTES FOUCAULTIANAS

A noção de cuidado de si para Michel Foucault, se inicia com seus estudos acerca da civilização greco-romana em que Foucault investiga como as práticas do cuidado de si consigo para com os outros, combinados à dimensão ética e as práticas de liberdade conduzem a uma problematização política, sendo aquela que incide sobre o governo dos outros. Há três momentos históricos referentes ao cuidado de si. O primeiro momento relativo aos gregos, Foucault baseia-se em Alcebíades de Platão, sendo este um general ateniense, figura de um homem brilhante e ambicioso, mas que carregava uma moral ambígua, sendo sua vida um campo fértil para reflexões filosóficas. O segundo momento, conhecido como a idade de ouro diz respeito a cultura helenística e romana, e o terceiro momento é caracterizado a partir dos textos cristãos e nas razões do cuidado de si do ascetismo cristão, sendo o ascetismo, um estilo de vida de autodisciplina, renúncia e purificação. Grabois (2011) para Foucault o terceiro momento teria encoberto o primeiro e o segundo, em sua obra *A Hermenêutica do Sujeito*, o autor tenta registrar o sentido do cuidado de si, mais consistente do segundo momento, por meio dos textos cínicos, epicuristas e estóicos.

Na sua obra *História da Sexualidade: O cuidado de si*, Foucault (1988) volta sua atenção aos dois primeiros séculos da era Cristã, o helenístico e românico, observando uma nova perspectiva dos casamentos, dos papéis políticos e deveres cívicos do sujeito. Em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault escolheu como exemplo para abordar a relação entre subjetividade e verdade, a questão do regime de comportamentos e prazeres sexuais na antiguidade.

Desconfiança face aos prazeres, insistência sobre os efeitos de seu abuso para o corpo e a para a alma, valorização do casamento e das obrigações conjugais, desafeição com relação às significações espirituais atribuídas ao amor pelos rapazes: existe no pensamento dos filósofos e dos médicos, no decorrer dos dois primeiros séculos, toda uma severidade da qual testemunham os textos de Soranus e de Rufo de Éfeso, de Musonius ou de Sêneca, de Plutarco assim como de Epicteto ou de Marco Aurélio. Aliás, constitui um fato os autores cristãos tomarem, dessa moral, empréstimos maciços, explícitos ou não; e a maior parte dos historiadores atuais concordam em reconhecer a existência, o vigor e o reforço desses temas de austeridade sexual numa sociedade na qual os contemporâneos descreviam, frequentemente para reprová-los, a imoralidade e os costumes dissolutos (Foucault, 1984, p. 45).

Segundo Michel Foucault, a questão ética e política que perpassa sua obra revela que o conhecimento não é neutro nem atemporal. Ao contrário do que sustentam as visões tradicionais da filosofia, que buscam verdades universais e permanentes, Foucault argumenta que o conhecimento está sempre relacionado a contextos históricos específicos, atravessado por

relações de poder e construído a partir de discursos dominantes em cada época.

[...] exerce-se o poder no interior de uma rede onde se ocupa uma posição de mediação. Sempre se é, de certo modo, governante e governado. Aristóteles na *Política* também evocava esse jogo, mas sob a forma de uma alternância ou de uma rotação: às vezes se é governante e às vezes governado. Em compensação, Aristides vê o próprio princípio do bom governo no fato de que se é ao mesmo tempo um e outro, por meio de um jogo de ordens dadas e recebidas, de controles, de recursos sobre as decisões tomadas. [...] Quem exerce o poder deve se situar num campo de relações complexas onde ocupa um ponto de transição: seu status pode tê-lo colocado ali, mas não é esse status que fixa as regras a serem seguidas e os limites a serem observados (Foucault, 1984, p. 94-95).

Existem valores históricos e culturais que sustentam e moldam nossa forma de ver, compreender o mundo e a nós mesmos dentro dele, trata-se de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são externas (Revel, 2005). Michel Foucault, ao realizar um estudo rigoroso e detalhado da Antiguidade especialmente nas obras *A História da Sexualidade* e *O Uso dos Prazeres*, percebeu que, nas culturas antigas, o conhecimento não ocupava uma posição central como critério de verdade absoluta, como ocorre na modernidade. Pelo contrário, o saber era algo mais periférico, subordinado a uma prática ética da vida. O ser humano é definido, como o ser a quem foi confiado o cuidado de si, neste ponto reside a fundamental diferença entre o humano e outros seres vivos: os animais, acham tudo pronto na natureza, sendo que esses estão sempre à disposição da natureza, sem que nós tenhamos que nos ocupar com eles. O homem, deve então, velar-se por si mesmo, para que possa livremente fazer uso de si próprio (Foucault, 1984, p. 52).

Preocupado em entender como foram tramadas, no ocidente, as relações criaram o “sujeito moderno”, o autor de *Hermenêutica do Sujeito* investigou os procedimentos que o formaram e se constituíram a partir dos discursos científicos na modernidade; embasados no método de conhecimento (*epistême*), propunham uma via de acesso direto à verdade pelo sujeito. Partindo de uma abordagem mais geral para entender a relação “sujeito e verdade”, o pensador direcionou seu olhar para as morais antigas, dispondo como cerne de sua investigação a noção, multifacetada, do “o cuidado de si” (*epiméleia heautoû*) (Marques, 2017, p. 67).

Epiméleia heautoû, cuidado de si mesmo, é a relação singular do sujeito em relação ao que o rodeia, os objetivos, o corpo e a ele mesmo. O cuidado de si é um imperativo para todos e em todo o tempo, sendo um princípio incondicional aplicável a todos sem nenhuma condição prévia.

O termo *epiméleia* não é apenas preocupação, mas todo um conjunto de ocupações que envolve labor com procedimentos e objetivos, exigindo tempo e exercício de si. O período helenístico, constitui o Si e tem a meta de chegar no auto finalização do si e a conversão de si. Michel Foucault não defende o cuidado de si como uma forma individualista, ao contrário,

defende que essas práticas se inserem em um contexto mais amplo de práticas sociais, não sendo um tempo vazio, mas um tempo que precisa ser povoado com exercícios e tarefas práticas (Bolsoni, 2012).

Nessa perspectiva, o sujeito não era concebido como um dado fixo ou um ente racional à espera do conhecimento objetivo, mas como algo que se forma, que se constrói a partir de práticas, exercícios e disciplinas de si. O foco estava menos em descobrir "a verdade" sobre o sujeito e mais em formar o sujeito segundo determinados valores morais e estéticos, o que Foucault chama de "cuidado de si". Portanto, a partir desse estudo da Antiguidade, Foucault evidencia que as formas pelas quais nos compreendemos e nos constituímos como sujeitos são historicamente variáveis. Isso reforça a ideia de que não há uma essência universal do ser humano, mas formas históricas de subjetivação que mudam ao longo do tempo.

É preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa. O termo *epiméleia* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; trata-se de *epiméleia* quando se fala para designar as atividades do dono-de-casa, as tarefas do príncipe que vela por seus súditos, os cuidados que se deve ter para com um doente ou para com um ferido, ou ainda as obrigações que se prestam aos deuses ou aos mortos. Igualmente, em relação a si mesmo, a *epiméleia* implica labor (Foucault, 1984, p. 56).

Para Michel Foucault, antes de perguntar “o que somos?”, é fundamental reconhecer que somos seres modernos, ou seja, nossa forma de pensar, de conhecer e de nos relacionar conosco mesmos é moldada por práticas históricas específicas da modernidade, como a individualização e os mecanismos de poder que nos constituem como sujeitos. A questão central, para ele, é a do conhecimento: é através dele que se articula a relação entre o sujeito e a verdade.

Segundo Revel, 2005, a verdade para Foucault são os tipos de ¹⁰discursos que determinada sociedade acolhe e assim o fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos. Foucault chama de jogos de verdade, as relações por meio das quais o homem constitui-se historicamente como experiência (Revel, 2005).

Na modernidade, acreditamos que o sujeito e a verdade estão ligados de forma natural pelo conhecimento, como se essa relação fosse universal, eterna e neutra. No entanto, o autor mostra que essa ligação é histórica e construída. Na Antiguidade, por exemplo, o conhecimento não era central como é hoje. O eixo da constituição do sujeito não era a busca da verdade

¹⁰ O discurso para Michel Foucault, designa um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, que obedecem, as regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (Revel, 2005, p. 37).

objetiva, mas o *cuidado de si*: a prática ética de transformar a si mesmo, de se formar como sujeito através de exercícios, autodisciplina e reflexão.

Assim, a relação entre sujeito e verdade varia historicamente, e o modo moderno de entender o conhecimento como algo neutro, objetivo e universal precisa ser questionado. Foucault nos convida a refletir sobre como somos formados pelo saber e pelo poder, e como podemos resistir a essas formas de subjetivação através de novas práticas de liberdade.

Utilizaremos como referência, o curso de 1982, no Collège de France, intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010a), em que tem a preocupação de organizar sua aula inicial em duas grandes discussões que suas pesquisas evocavam. A primeira, uma reflexão histórica das relações entre subjetividade e verdade. Para Foucault, a *epiméleia heautoû* é uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo, além de significar uma atenção de olhar, cuidar de si mesmo, implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior para os outros, o mundo e a si mesmo.

Enfim, com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um *corpus* definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas de subjetividade (Foucault, 2015, p. 12).

Segundo Grabois, 2011, Michel Foucault, percebendo a inusitada ênfase que o “conhece-te a ti mesmo” assumiu no pensamento filosófico em comparativo com o do “cuidado de si”, ancorou nos estudos realizados pelos historiadores e arqueólogos W.H. Roscher e J. Debraas com o objetivo de nos mostrar que o “conhece-te a ti mesmo” surge de modo diferente da maneira como a historiografia da filosofia o instituiu, ou seja, o realce do preceito delfico aparece de modo simultâneo e até subordinado ao preceito do cuidado de si.

Conhece-te a ti mesmo (*Gnôthi Seauntón*) é um dos três preceitos da pedra de Delfos no templo de Apolo, Nada em demasia (*Medèn àgan*), nos é apresentado como um filtro para questões úteis, uma vez que o consulente deveria evitar excessos de perguntas; as cauções (*Engýe*), diz respeito a fazer promessas que não poderá honrar e por fim o conhece-te a ti mesmo, sugere ao consulente examinar bem as questões que tem a colocar. Todos os preceitos delficos eram endereçados àqueles que iam consultar os deuses. Eram recomendações, rituais e não deveriam ser lidos como qualquer espécie de princípio de se conduzir. Foucault emprega desses estudos historiográficos e arqueológicos para basear uma perspectiva diferente do conhece-te a ti mesmo.

[...] por que, a despeito de tudo, a noção de *epiméleia heautoû* (cuidado de si) foi

desconsiderada no modo como o pensamento, a filosofia ocidental, refez sua própria história? O que ocorreu para que se tenha privilegiado tão fortemente, para que se tenha dado tanto valor e tanta intensidade ao “conhece-te a ti mesmo”. [...] de fato, historicamente, quando averiguamos os documentos e os textos, parece ter antes enquadrado o princípio do “conhece-te a ti mesmo” e constituído o suporte de todo um conjunto que é, afinal de contas, extremamente rico e denso de noções, práticas, maneiras de ser, formas de existir (Foucault, 2010, p. 13).

Segundo Foucault, na aula de 6 de janeiro de 1982, parece haver algo perturbador no “cuidado de si”, levando em consideração os diferentes textos filosóficos ou espirituais, o princípio do cuidado de si, foi convertido a uma série de fórmulas, “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “sentir prazer em si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se”. Foucault afirma que existe uma tradição que nos convence, de que todos esses preceitos e regras, tem um valor positivo e, de fazer deles o fundamento de uma moral. Segundo o autor, esse preceitos podem soar aos nossos ouvidos, como uma vontade de ruptura ética e uma espécie de cultura à aparência, a qual Foucault nomeia de dandismo moral, ou, como uma expressão um pouco melancólica, de uma volta ao indivíduo sobre si, incapaz de sustentar, perante seus olhos, suas mãos, por ele mesmo, uma moral coletiva. O autor diz que em todo o pensamento antigo, em Sócrates, em Gregório de Nissa, “Ocupar-se consigo mesmo”, tem sempre um sentido positivo, jamais negativo (Foucault, 2010, p. 14).

Ademais, paradoxo suplementar, é a partir dessa injunção de “ocupar-se consigo mesmo” que se constituíram as mais austeras, as mais rigorosas, as mais restritivas morais, sem dúvida, que o Ocidente conheceu, as quais, repito [...] não devem ser atribuídas ao cristianismo, porém à moral dos primeiros séculos antes de nossa era e do começo dela (moral estoica, moral cínica, e, até certo ponto, também moral epicurista). Temos pois o paradoxo de um preceito do cuidado de si que, para nós, mais significa egoísmo ou volta sobre si e que, durante tantos séculos, foi ao contrário, um princípio positivo, princípio positivo matriarcal relativamente a morais extremamente rigorosas (Foucault, 2010).

Segundo Grabois, (2011), o “conhece-te a ti mesmo” (*Gnôthi Seauntón*) foi conhecido como uma fórmula fundadora da relação entre “sujeito e verdade”, no entanto, não surge no templo de apolo como foi apontado na história da filosofia, como conceito filosófico, contudo surge, vinculado à figura de Sócrates, como princípio de pensamento filosófico e da ação moral. Faz-se importante ressaltar que quando surge este preceito délfico em Sócrates, ele está “acoplado”, “atrelado” e “subordinado” a noção do cuidado de si. Já havia na cultura grega, uma prática disseminada, que consistia em diversos exercícios, tais como da purificação, de concentração da alma, da narração e tradução dos sonhos, em sendo assim, o cuidado de si, já era conhecido na vida cotidiana dos gregos (Grobis, 2011).

A Noção do *epiméleia heautoû* (cuidado de si) está imbricada com o preceito do *Gnôthi*

Seauntón (conhece-te a ti mesmo). Michel Foucault deixa evidente que o cuidado de si foi o que constituiu a dimensão do conhece-te a ti mesmo e não o contrário. A noção de *epiméleia heautoû* caracterizou a atitude filosófica antiga.

Segundo Foucault, em Epicuro o homem deve dedicar-se diariamente ao cuidado de sua alma (*theraúein*). Já entre os Cínicos, o cuidado de si assume um papel fundamental, pois implica a atenção constante a si mesmo e às regras que permitem o autodomínio e o autocontrole. Foucault destaca ainda que, no estoicismo, o cuidado de si também ocupa um lugar central, articulado à noção de *cura sui*. Nesse contexto, os exercícios do cuidado aproximam-se das práticas médicas, envolvendo o controle das pulsões corporais, a adoção de regimes e técnicas de privação, com o objetivo de fortalecer o indivíduo para suportar os males que possam surgir. Por fim, essa temática reaparece nos primórdios do cristianismo, sob a forma do ascetismo cristão, no qual os exercícios ascéticos se realizam por meio da renúncia de si (Grabois, 2011).

Segundo Pimenta, 2023, para Foucault, o sujeito está sempre em processo de transformação, o autor desconstrói a compreensão de sujeito concebido pela tradição filosófica. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, constituído pela forma como ocorrem as relações sociais na história e de como são organizadas por meio das relações de poder.

Foucault (1988) chega na hermenêutica das tecnologias de si na prática pagã e no início do cristianismo, após formular questões opostas as de Max Weber, enquanto este, formulou a questão “se alguém pretende comportar-se racionalmente e regular a ação de outro a partir de princípios verdadeiros, qual parte de si ele deve renunciar? Michel Foucault formulou a seguinte pergunta “como algumas formas de interdição demandaram certos tipos de conhecimentos sobre si? O que alguém deve saber sobre si pra que esteja disposto a renunciar qualquer coisa? O autor chega até esses questionamentos, após criar um projeto estranho, não o estudo da evolução do comportamento sexual, mas a projeção de uma história do elo entre a obrigação em dizer a verdade e as proibições sobre sexualidade. “A sexualidade está relacionada, de um modo singular e complexo, a proibição verbal e à obrigação de dizer a verdade, de esconder aquilo que se faz e de decifrar quem se é” (Foucault, 1988).

Foucault (1988), durante vinte anos, buscou analisar as maneiras opostas com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmo em determinada cultura: economia, biologia, psiquiatria e medicina, a questão é analisar essas ciências como jogos de verdade, relacionados à técnicas particulares que os seres humanos utilizam para compreenderem a si próprios.

Como contexto, devemos entender que há quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (Foucault, 1988, p. 5)

Para o autor, as quatro tecnologias raramente operam separadamente, mesmo que cada uma delas esteja associada a uma forma de dominação. As duas primeiras, normalmente são utilizadas no estudo das ciências e da linguística, para Foucault as duas últimas são as que chamam mais a atenção.

Ao estudar a loucura para demonstrar de que forma um tipo de gerenciamento do sujeito, dentro e fora de asilos tornou-se possível para um discusso estranho, Foucault ressalta que esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, é a governabilidade.

4.1 Escrileitura em diários e a constituição da sexualidade de mulheres surdas como prática de cuidado de si

O corpus de análise constitui-se dos discursos produzidos e/ou reproduzidos através da escrita em diários de mulheres surdas. Ressalta-se que a *escrileitura* é tomada como uma metodologia ativa, pois ela vai além da decodificação e interpretação dos textos literários e midiáticos, instigando o *escrileitor* a compreender, fazer uma autoanálise e se posicionar criticamente no mundo. “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 1986, p. 135).

A base conceitual para a análise da escrita dos diários das mulheres surdas inclui estudar o discurso foucaultiano em seu terceiro domínio, isto é, a genealogia da ética e a cultura do cuidado de si, a partir do qual se interrogam as condições históricas de formação e mutação das práticas discursivas e não discursivas e os jogos de verdade que definem nosso modo de existir e o que nos tornamos hoje.

Bardin, 2007, instiga o pesquisador a percorrer dois caminhos convergentes, quais sejam, “[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem”. Dada a sua complexidade, esses caminhos requerem um grau de organicidade e rigorosidade

que confira fidedignidade e confiabilidade às conclusões. O rigor metodológico “[...] não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” (Bardin, 2007).

Ressaltamos que todos os enunciados aqui descritos e analisados partem do lugar de fala de mulheres surdas, corroborando as ideias de Foucault, (2008).

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (Foucault, 2008).

Na primeira etapa, optamos por transcrever através de digitação todas as páginas dos diários e interpretamos qualitativamente os discursos que mais se repetem, sendo estes categorizados, no quadro 3, apresentado a seguir, ressaltamos que não se trata de uma pesquisa quantitativa. Os índices enunciados e a indicação da respectiva frequência dos termos serviram somente para auxiliar na identificação prévia dos marcadores mais recorrentes e seus contextos.

Quadro 3 - Índices enunciados e frequência no corpus textual

Enunciados	Frequência
Solidão	24
Dificuldade de comunicação	22
Religião/Deus	19
Medo/tristeza	15
Tratamento infantilizado	13
Deficiência	12
Namoro/casamento	10
Perspectiva no futuro	2

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.2 Solidão e Dificuldade de comunicação

Laura (surda 1):

“[...] peguei o caderno fui fazendo e gosto também copiar os seus textos às vezes fico olhando bicharada gritando lá do céu”.

“[...] é muito triste ficar em casa e não tem ninguém conversar e brincar [...]”

“[...] aqui em casa às vezes pega o bordado ou vou ler”.

“[...] os irmãos vai embora e fica só eu e meus pais e minha mãe fica silêncio fica triste né aí eu fico bordando e lendo”.

“Sábado é muito chato porque a rua fica muito silêncio até domingo também”.

“[...] chegando em dezembro não tem um lugar para ir a vida continua sempre fazendo alguma coisa assistindo filme e lendo”.

“[...] eu não gosto de ficar em casa e pegar férias fazer o quê tem que ser paciente até chegar ano que vem volta às aulas”.

Maísa (surda 2):

“[...] história eu lembrei sei saber todo surdo chama pessoal foto surdo eu sei saber vi Facebook foto grupo pessoal surdo não chama Maísa [...]”.

“[...] eu nunca balada não amiga história festa surda aniversário jovens não chama surda Maísa”.

“[...] eu vi Facebook foto todos chama jovem surdos não chama só Maísa”.

“[...] eu depressão verdade trabalha sempre brava”. “[...] eu sofre trabalho nove anos.”

“[...] só sozinha eu sentir não gosto trabalho difícil eu muita paciência lógico.”

“[...] todos os ouvintes surdos não gosta só Maísa”. “[...] pessoas celular não resposta ajuda eu pelo celular”.

“[...] Trabalho Departamento Pessoal todos os pessoal almoçar carne amigo só muito ouvir falando feliz eu nunca almoçar eu sou surda todos chamam eu não quero.”

Renata (surda 3):

“[...] na adolescência foi mais difícil porque eu comecei a me afastar das pessoas por vergonha da minha surdez.”

“[...] não tinha muitas amigas e tinha dificuldade em fazer amizades para mim.” “[...] foi um grande desafio enfrentar as barreiras do mundo ouvinte na escola na família em outros espaços eu sentia que tudo pertencia apenas ao mundo ouvir né.”

“[...] às vezes sinto que não tem muita ajuda algumas colegas são muito próximas entre si e aí fico muito sozinha”.

“[...] às vezes gosto de sair sozinha, de tomar café gosto da independência de conseguir fazer as coisas por conta própria.”

Laura relata seu sentimento de solidão no ambiente familiar, ou seja, dentro de seu próprio lar com seus familiares mais próximos, isso ocorre devido às barreiras de comunicação, uma vez que não há uma língua partilhada dentro do lar. Segundo Botteon e Dragone (2018) a comunicação entre mães ouvintes e filhos surdos, acontece com a utilização da linguagem oral, de forma semelhante a utilizada com outros interlocutores adultos ou crianças ouvintes, ou seja, a comunicação é considerada pelas mães como um processo satisfatório, podendo haver a utilização de gestos caseiros para complementar a comunicação. Corroborando com a forte influência da pedagogia corretiva, instaurada no século XX, na qual os Surdos se encaixariam em um modelo de medicalização da surdez, visto mostrarem a expectativa de seus filhos poderem ser curados e passarem a ouvir.

Maísa e Renata relatam seu sentimento de solidão no seu trabalho, encontramos as mesmas dificuldades descritas com relação à Laura, barreira na comunicação. Maísa enfatiza a solidão dentro da própria comunidade surda. Após a oficialização da LIBRAS, em abril de 2002, inicia-se a abertura de novos espaços para o povo surdo, mas ainda há rixas por parte de alguns profissionais que trabalham com sujeitos surdos e de sujeitos surdos oralizados (Strobel, 2009).

Pode ocorrer que pelos sujeitos surdos estarem em contato com a comunidade ouvinte, acomodem-se externamente aos valores e normas hegemônicas dessa comunidade

como uma maneira de se adaptarem à situações porque pensam que assim é mais fácil ter sucesso social (Strobel, 2009, p. 90).

Sacks, (1998), ressalta que a situação das pessoas com surdez era de fato uma calamidade, eram vistos como incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de se comunicar livremente, até mesmo com os seus pais e familiares, restritos a alguns sinais, isolados, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo. O autor se refere as pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750. Para Foucault, em arqueologia do saber:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares [...] [...] é preciso trata-lo no jogo da sua instância (Foucault, 1969).

Ressalta-se que todas as surdas participantes desta pesquisa, tiveram uma criação em ambientes ouvintistas sem o contato com a comunidade surda, sem a utilização das língua de sinais em seus lares. Fazendo com que gere um sentimento de solidão e exclusão dentro de seus ambientes de convivência, como lar e trabalho, o que dificulta a constituição subjetiva. O sujeito compreendido por Foucault, não é o sujeito livre e autoconstituído através da história linear dos acontecimentos, mas o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores. Desta forma, é uma história que considera a constituição de saberes, dos discursos, dos domínios de objetos, sem ter de se referir a um sujeito, quer ele seja transcendente em relação ao campo de acontecimentos, quer ele perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (Revel, 2005).

Dessa forma, observa-se que a barreira comunicacional constitui um dos principais entraves nas relações sociais entre pessoas surdas e ouvintes, favorecendo a produção de sentimentos de isolamento e exclusão, especialmente em espaços nos quais o acolhimento, a proteção e a garantia de condições para o pleno desenvolvimento humano deveriam ser assegurados. Nesse contexto, a ausência de uma comunicação acessível compromete não apenas as interações sociais, mas também o exercício de direitos, a participação social e o desenvolvimento integral da pessoa surda.

4.3 Religião/ Deus

Laura (surda 1):

“[...] graças a Deus sempre vou na escola e ajuda os outros também [...]”

“[...] graças a Deus a vida continua sempre a mesma coisa.” “[...] eu peguei o caderno para copiar mais interessados texto sobre Deus é muito importante conhecer sobre a palavra de Deus.”

“[...] vou na missa domingo depois vou para Micaele junto buscar Deus e orar caminho certo.

“[...] graças a Deus tudo vai bem na vida.”

“[...] Deus vai preparar que não deixa sem escola ano que vem vamos continuar ver vai continuar.”

Maísa (surda 2):

“[...] eu sentir coração igreja cabana Rio Preto verdade.”

“[...] saber sempre oração Jesus amor.” “[...] eu oro às 16:55.”

“[...] eu sempre oração eu sempre Bíblia, eu deixo a paz eu minha oração paz feliz também triste.”

Nos discursos produzidos pela surda 3, Renata, não há menção a esse enunciado.

Para Michel Foucault em toda sociedade a produção de discurso, é simultaneamente selecionada, controlada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos. A disciplina é a modalidade de aplicação do poder, ela aparece no final do século XVIII e início do século XIX. “O regime disciplinar caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadrinhamento sistemático do tempo, espaço e do movimento do indivíduo que atinge as atitudes, os gestos e os corpos”. Os processos disciplinares exercem mais sobre as atividades do indivíduo do que sobre seus resultados (Revel, 2005).

Para Foucault, a disciplina é a forma sujeição de suas forças, sendo importante, pois impõe uma relação que Foucault chama de docilidade e utilidade. “As disciplinas não nascem, verdadeiramente no século XVIII, elas se encontram há tempos nos conventos, nas forças

armadas”. O que busca-se compreender é a maneira que elas se tornaram, em um determinado momento, fórmulas gerais de dominação, o que torna o indivíduo mais obediente quanto mais útil ele for. (Revel, 2005).

Um outro conceito Foucaultiano que traremos para essa análise discursiva, é o de governabilidade e poder pastoral, em que Michel Foucault utiliza a cultura ocidental como fundo e parte do conhecimento, poder e subjetividade. Segundo Barros, (2020), ao estudar as técnicas de subjetivação, o autor evita os enganos de problematizar a liberdade dentro dos marcos normativos que desbocam na normalização de condutas. A governabilidade e o poder pastoral, são a contraposição ao cuidado de si, pensado como a constituição da subjetividade autônoma. O poder pastoral como a biopolítica do estado e da igreja se contrapõe a subjetividade autônoma do sujeito tendo como ponto de partida o cuidado de si.

A ¹¹apátheia cristã, tal como a entende Foucault, exerceu um papel fundamental na conexão entre o governo pastoral e o surgimento da governamentalidade. Entendida como recusa permanente aos prazeres da carne, ela possibilitava aos cristãos proceder a uma recusa total de si. Dita recusa, quando feita de maneira devida, possibilitaria ao fiel ser salvo por seu pastor. Este, no papel de confessor, usaria das técnicas de si para construir uma verdade sobre o sujeito que confessava, subjetivando, subjugando e guiando os passos daquele que expunha seus sentimentos e desejos de maneira permanente (Barros, 2020, p. 19).

Com a relevância atribuída à salvação do indivíduo, torna-se possível compreender a estratégia de governo dos indivíduos característica da pastoral cristã e como ela foi fundamental para o surgimento da governamentalidade. Com o objetivo de orientar adequadamente os indivíduos, a salvação será entendida tanto em seu aspecto material quanto subjetivo (Barros, 2020). O cuidado de si cristão, entendido como efetuado pelos outros (*epimeleia ton allon*), será, para Foucault, o ponto fundamental da negação da própria vida política do indivíduo. Durante algumas classes do curso de 1977-1978, Michel Foucault se dedica à análise do poder pastoral e da figura do pastor, e à influência da matriz pastoral de poder sobre o poder político próprio da governamentalidade. Em alguns momentos, analisa o poder pastoral do ponto de vista da salvação, entendida como provisão material para seu povo.

[...] o essencial do objetivo para o poder pastoral é sem dúvida a salvação do rebanho. Nesse sentido, [...] não estamos muito distantes daquilo que é fixado tradicionalmente como o objetivo do soberano [...]. Contudo, esta salvação que se deve assegurar ao rebanho tem um sentido muito preciso nesta temática do poder pastoral. A salvação é [...] essencialmente a subsistência (Foucault, 2004b, p. 130 apud Barros, 2020, p. 25).

¹¹Apátheia é um conceito estoico que designa um estado de imperturbabilidade emocional e calma interior, não significando insensibilidade. É um estado de espírito alcançado quando uma pessoa está livre de perturbações emocionais (Barros, 2020).

Ou seja, vê-se em Foucault que a provisão daquilo que é necessário para satisfazer as necessidades do rebanho em seu conjunto, e de cada indivíduo que compõe este rebanho, é considerada a essência da salvação. Desta forma, o cuidado que o pastor exerce sobre aqueles que conduz faz com que seu poder alcance também cada indivíduo em sua singularidade, dando de “mão em mão” o que se faz necessário para uma boa alimentação (Barros, 2020).

4.4 Medo/Tristeza

Maísa (surda 2):

“[...] problema fofoca culpa eu nada outra surda falou vou bateu fofoca eu sair coração sentir choro rua longe de casa shopping eu sair eu sentir forte e choro”.

“[...] grupo não gosta só Maísa fofoca ruim falta eu susto sentir verdade triste”.

“[...] Eu sentir coração segredo depressão no trabalho. [...] eu sentir choro verdade”.

“[...] eu vida é difícil eu sempre segredo só sentir o coração choro”.

“[...] eu procurar cartão número difícil prova não tem cartão número eu senti um choro triste”.

Nos discursos produzidos pelas surdas, Laura e Renata, não há menção a esse enunciado.

4.5 Tratamento Infantilizado

Laura (surda 1):

“[...] no sábado as minhas sobrinhas eu fico muito feliz e brinque conversa”. [...] sábado a minha sobrinha vem em casa ficar comigo domingo ficou brincando um jogo”.

“[...] 2 horas eu tenho hora de tomar banho eu aprendi desde pequeno eu estava na APAE sempre marca horário certo e tomar banho eu acostumei a hora certa eu não gosto de ficar chamando minha mãe toda hora para dar banho em mim ela fica enrolando demais eu que tomo banho mais cedo no sábado [...]”

“[...] a mãe e pai foi trabalhar ela ligou em casa para não ficar sozinha foi também e deu passei muito bom depois foi embora para casa segunda-feira teve uma festinha para criança na escola foi muito divertido e brincou muito bastante”.

Maísa (surda 2):

“[...] mãe procurando medo eu beber eu viajando ônibus Rio preto verdade eu paciência”.

“[...] mãe curiosa eu minha celular homem eu minha difícil verdade eu vida bom mãe curiosa eu muito conversa fala o homem aff”.

“[...] difícil mãe conversa viu eu conversar em libras homem mande de novo então não gosta eu amigo celular web difícil mãe cuidar meu celular”.

Nos discursos produzidos pela surda, Renata, não há menção a esse enunciado.

Podemos tomar como análise para estes conjuntos de enunciados a relação entre sujeito e verdade, essa questão assume a posição investigativa a partir do cuidado de si. A noção de sujeito deve ser pensada como um objeto histórico constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores. Entende-se aqui que o fato da surdez e consequentemente a falta de comunicação inviabiliza essas mulheres de se tornarem adultas e donas de suas próprias vidas, necessitando sempre da supervisão de um adulto e sendo comparadas com alguém não emancipado, mesmo tendo idade maior de dezoito anos. A surda Laura (1), não apresentou nenhum laudo médico que a caracterize como deficiente intelectual, no entanto, assim o parece ser, pelos jogos de verdade e a maneira como é assujeitada na própria família. Entendemos aqui, o assujeitamento, como um processo duplo onde o indivíduo é constituído como sujeito ao mesmo tempo em que se torna submisso a relações de poder e saber.

Segundo Foucault para o cuidado de si constituir o sujeito, é importante estabelecer uma intensidade de relações de si para consigo, em que o sujeito consiga tomar a si mesmo como objeto de conhecimento e ação, que através das relações de si possa transformar-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação. O cuidado de si pode ser entendido como o conhecimento de si, que exige um certo número de regras de conduta e princípios que precisam ser conhecidos. Assim, o sujeito encontra sua singularidade através da valorização de si próprio

e do conhecimento de si realizado através do cuidado de si mesmo. Nas análises dos discursos produzidas pelas surdas, nota-se que não há a constituição do cuidado de si pelas protagonistas, sendo estas tratadas de forma infantilizada e trazendo medos relacionados à sua condição de surdez. Sendo então guiadas pelos discursos, normas e técnicas dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência natural e benquista pelo povo surdo, pois não veem como um problema social. Quando o médico apresenta o diagnóstico de surdez para as famílias ouvintes, os pais sentem-se chocados, por terem gerado um filho não-normal [...] então essas famílias alimentam esperanças da cura dessa deficiência (Strobel, 2009).

Strobel, (2009), em sua pesquisa visitou comunidades surdas e entrevistou muitos sujeitos surdos, alguns com familiares surdos e a maioria com familiares ouvintes, as diferenças culturais encontradas, em específico nas famílias ouvintes e os problemas encontrados pelos surdos que convivem nessas famílias, foi a carência de diálogo, de entendimento e a falta de noção da cultura surda.

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. Há exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. (Laborrit, 1994, apud Strobel, 2009).

Na casa de famílias surdas, a criança surda não se sente diferente do resto do mundo, o desenvolvimento acadêmico, social e linguístico funcionam melhor do que crianças surdas com pais ouvintes, em que há essa discrepância conforme narrados nos enunciados nas mulheres surdas desta pesquisa, em que seus familiares ouvintes são guiados pelos discursos sociais da normalização, da infantilização e da falta de compreensão da língua dessas mulheres surdas e, conseqüentemente, de sua cultura.

4.6 Deficiência

Laura (surda 1):

“Eu estou deficiente física nasci assim desde pequena”.

Renata (surda 3):

“Eu nasci com surdez neurossensorial bilateral profunda em 1991 comecei a usar aparelho

auditivo convencional com um ano de idade e iniciei a fonoaudiologia desde cedo aos 4 anos fez implante coclear.”

“[...] e me considero uma surda bilíngue minha primeira língua portuguesa ouvinte e sua única surda dessa família a libras é minha segunda língua por conta da convivência com a comunidade surda [...]”

“[...] comecei a me afastar das pessoas por vergonha da minha surdez da fala e da dificuldade de entender os outros.”

“[...] foi um grande desafio enfrentar as barreiras do mundo ouvinte na escola na família”.

“[...] passei a lutar pelos direitos entendendo cada vez mais o meu lugar na sociedade e a importância e respeito as diferenças fiz faculdade conseguir meu emprego.”

“[...] entendendo minhas potências limites ser uma pessoa surda não me define como incapaz.”

“[...] às vezes eu sinto que as pessoas quero dizer ouvintes que não conversam comigo ou não fazem amizade comigo porque eu sou surda percebo que muitas vezes elas não têm paciência para repetir ou não demonstra demonstram interesse em aprender libras.”

Nos discursos produzidos pela surda, Maísa, não há menção a esse enunciado.

Segundo Skliar, 2010, as ideias dominantes dos últimos cem anos, enfatizamos aqui a filosofia do oralismo, que iniciou-se em mil oitocentos e oitenta, no Congresso de Milão e perdurou até o fim da década de mil novecentos e oitenta e início dos anos dois mil, em que prevaleceram as ideias de que a língua falada era superior a língua de sinais e os surdos foram proibidos de se comunicarem com a sua língua. Essas ideias são um testemunho claro de sentido comum de que os surdos se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada no século XX e vigente até os nossos dias.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de

procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 1996, p. 8 Ordem do discurso).

Os termos utilizados nas histórias sobre as pessoas surdas e os ouvintes, como concepções de grupos sociais e comunidades, fortalecem os sentidos históricos e culturalmente construídos. Uma das ideias que eleva-se, quando se menciona surdos e ouvintes, é o funcionamento do corpo humano, recorrendo diretamente ao defeito do aparato fisiológico, destinado à percepção de estímulos sonoros e dos sentidos mais complexos, como a audição e a fala, em algumas pessoas esse aparato funciona e em outras não (Skliar, 2010).

As ideias dominantes dos últimos cem anos, são um exemplo evidente de como as pessoas surdas se adaptam e se encaixam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, em uma versão que amplifica os mecanismos da pedagogia corretiva, iniciada no início do século XX e vigente até os dias atuais.

[...] a doença mental foi constituída pelo conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas diversas correlações, julgavam-na, e, eventualmente, empresta-lhe a palavra, articulando em seu nome, discursos que deviam passar por seus (Foucault, 2008).

A coesão das discussões sobre a loucura não reside em uma essência natural da doença ou em uma verdade científica única. Em vez disso, ela emerge de um conjunto de regras históricas que permitem o surgimento de diferentes definições de loucura. Esses "objetos" são moldados por mecanismos de exclusão, normas jurídicas, critérios religiosos e diagnósticos médicos, que variam conforme as práticas de cada época (Foucault, 2008). Michel Foucault, focava na ideia de que a "loucura" não é uma coisa biológica estática, mas sim um conceito construído socialmente.

Com relação a surdez, nota-se que durante esse período do oralismo, a surdez deixou de ser uma diferença linguística e se tornou um ouvido que não funcionou, uma patologia a ser corrigida.

No Oralismo, a unidade do discurso sobre o surdo não estava na experiência de vida da pessoa surda, mas no "jogo de verdades" da medicina da época. O surdo não era visto como um sujeito de cultura, mas como um "ouvinte que falhou". A surdez foi construída como uma falta, um vazio de som que precisava ser preenchido pela fala articulada.

Foram mais de cem anos de práticas de tentativas de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de

diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (Skliar, 2010).

A unidade de um discurso não deve ser procurada na harmonia ou na lógica interna dos seus conceitos. Em vez de tentar encaixar todas as ideias em uma estrutura teórica única e coerente, a análise deve focar em como esses conceitos surgem, como eles se distanciam uns dos outros e até como se contradizem. O objetivo não é construir um sistema dedutivo universal, mas sim compreender a dinâmica de aparecimento e dispersão dessas ideias no tempo (Foucault, 2008).

De modo geral, quando se pensa na surdez, nota-se um distanciamento das pessoas, talvez pela falta de compreensão, pela ociosidade de entender e se fazer entendida e outros fatores. No entanto, nota-se que o discurso da oralização e a busca pelo mais próximo da normalidade, que é a aquisição da audição e da fala, ainda está presente nos ambientes sociais e nas memórias de tantos surdos. Segundo Foucault (1988) é preciso olhar não apenas pela harmonia lógica dos enunciados, aqui tratados como as ideias do cem anos do oralismo, mas de como eles surgem e se afastam fazendo assim um acontecimento.

4.7 Namoro/Casamento

Laura (surda 1):

“[...] ficou eu sem namorado eu vou levando a vida.”

Maísa (surda 2):

“[...] eu saber vi ex-namorado Marcos forte tenho ciúme verdade”.

“[...] eu gosto surdo ou namorado.”

“[...] homem falou palavras desculpa nunca a prova verdade amor conversa maravilhosa 16 anos web eu ok. Homem falou o segredo forte verdade homem surdo mentira conversou viajar melhor julho setembro agosto outubro. Eu susto vem Instagram homem e mulher fotos homem [...] eu sinto dor no coração verdade eu sentir eu queria paz homem safado segredo mulher Maísa eu sei errado feio homem duas mulheres ou eu.”

“[...] eu senti pensa coração triste Rodrigo surdo conversa web 1 ano e seis meses outubro fim.

Rodrigo outra mulher. Rodrigo namorado novo, ela é surda eu sentir choro dói coração difícil muito pessoal homem não fácil.”

“[...] homem surdo eu solteira 4 anos. Eu parabéns Maycon dia 2, 39 anos 2026 eu não tenho filhos.”

Renata (surda 3):

“[...] trabalhando tenho companheiro que me ajuda bastante tanta convivência quanto nas conversas e isso faz muita diferença para mim.”

Ressaltamos que o tema sexualidade em Foucault não aparece como um discurso da organização fisiológica do corpo, nem como um estudo do comportamento sexual e sim como uma ampliação de uma análise do poder (Revel, 2005). Michel Foucault (1988) descreve a maneira pela qual, a partir do final do século XVIII, esta ampliação da analítica do poder, através dos discursos e das práticas do que o autor chama de “Medicina Social”, influencia sobre uma certa quantidade de aspectos fundamentais na vida dos indivíduos.

A sexualidade é, então cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar. (Foucault, 1988).

Para o autor o único lugar em que a sexualidade é reconhecida é no quarto dos pais, as palavras, os gestos, são autorizados na surdina, e pagam-se por esses lugares um preço alto, somente aí o sexo não convencional é autorizado. Fora desses locais, o puritanismo teria se imposto, carregado de interdição, inexistência e silêncio. A repressão que tem seu início na época clássica, foi o modo fundamental de ligação entre o poder, saber e a sexualidade.

Esse discurso da repressão do sexo, se sustenta, pois é fácil de ser dominado, de haver a dominação dos corpos. Uma garantia histórica e política faz com que esses discursos aconteçam, sendo a origem dos anos da repressão no século XVII, após centenas de anos de arejamento e expressão livre, há a coincidência com o desenvolvimento do capitalismo, fazendo com que a repressão da sexualidade, faça parte da ordem burguesa.

Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance

do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala hoje em dia do sexo (Foucault, 1988).

Com relação a sexualidade das mulheres surdas, Ribeiro, (2011), ressalta que a falta de comunicação nos lares, devido aos pais serem ouvintes, fica a cargo da escola, devendo ser considerado aspectos linguísticos e culturais, bem como a comunicação efetiva. A autora ressalta, ainda que, mesmo com a falta de comunicação em casa, espera-se que a temática da sexualidade seja uma prática doméstica. A sexualidade também deve ser pensada como o direito a informação que a maioria das jovens surdas não possuem. “A sexualidade tem 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 uma sexualidade tanto com o domínio imaginário, quanto com o domínio público (Britzmani, 1996).

Diante dos enunciados produzidos pelas surdas que compõem essa pesquisa, sobre a temática da sexualidade e das análises Foucaultianas da sexualidade, sendo estas práticas de mutismo e interdição, em que traz as relações de poder na sociedade capitalista, formando assim através dos discursos uma sociedade de controle.

Os discursos produzidos são a falta de namorado, mas há uma ênfase que mesmo assim vai levando a vida. A surda dois, refere-se ao ciúme, ao abandono, ao fato de não ter tido filhos e a surda três sente-se segura por ter um companheiro. Faz-se necessário compreender qual é o lugar que se encontra essa mulher surda, sendo esta com dificuldade de comunicação, solitária, infantilizada e sentindo-se com medo. Nestes aspectos ocorre a sua subjetivação através desse atravessamento discursivo da surdez e da sexualidade, nota-se que a visão da sexualidade pelos discursos aqui produzidos, é binária, biológica e reprodutora. Nota-se ainda que a relação consigo ainda é precária, cercada de poucos discursos produzidos sobre essa temática. Observa-se, pela pouca produção de enunciados no corpus textual, e pela necessidade constante de manter em segredo, assuntos como conversar com um homem e sentir-se triste ao ser trocada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo de estudos sobre a sexualidade de mulheres surdas, nota-se que o que se sabe até o momento é incipiente, pois as pesquisas referentes à surdez dizem respeito, em sua maioria, às diferenças linguísticas, aos processos de comunicação e à surdez no modelo clínico-terapêutico. Dessa forma, entende-se que a lacuna a ser pesquisada nesta temática seja trazer à luz para o campo da educação sexual e a constituição subjetiva de mulheres surdas, uma vez que a falta de utilização da língua de sinais pelos seus pares, docentes e familiares, resulta em escassez de informação com relação a assuntos como a sexualidade. Assim, percebeu-se que discursos infantilizados, falta de comunicação dentro de seus lares e sentimentos como medo e solidão permeiam os processos de subjetivação de mulheres surdas.

Os discursos que atravessam a surdez, contribuem para que as mulheres surdas sejam guiadas pelos jogos de verdade, na medida que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, pelos tipos de discursos que acolhem e fazem valer como verdadeiros, sendo assujeitadas e seguindo os padrões estabelecidos socialmente, sem refletir sobre seu papel e a construção de sua subjetividade e sexualidade. Não podemos nos esquecer que o oralismo teve seu império por cem anos, desde 1880, no congresso de Milão e até o final de década de 1990. Em sendo assim, houve uma morosidade para o reconhecimento da língua de sinais como língua oficial da comunidade surda, gerando enunciados de inferioridade e relação de saber e poder sobre a superioridade da língua oral. O que gera atravessamentos discursivos que não beneficiam a língua de sinais, causando a falta de compreensão pelos familiares, falta de apoio para que as surdas a utilizem, falta de compreensão da importância da participação na comunidade surda e assim dificuldade de comunicação através da sua língua.

Outro ponto a ser destacado é sobre as legislações vigentes das pessoas com surdez, que embora tragam em seus enunciados a relação de saber-poder, por meio da produção de saberes locais, não surtem efeitos satisfatórios na constituição da subjetividade e no cuidado de si nas mulheres surdas descritas nessa pesquisa. Que ainda demonstram extrema dificuldade de comunicação em seus lares, escolas e trabalhos, inclusive, não há menção, por parte das mulheres surdas participantes desta pesquisa, à educação sexual desenvolvida no contexto escolar por meio da utilização da língua de sinais.

As pessoas com deficiência, por muitos anos, não tiveram seus direitos educacionais garantidos. No Brasil, no início dos anos 2000, acontece o fortalecimento de políticas públicas na perspectiva inclusiva. Com relação às pessoas com surdez, é necessário reconhecer a

legitimidade da LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, sendo através dela que as informações chegam até os indivíduos surdos, ou seja, a língua de sinais é uma língua legítima que possui status linguístico e seu uso deve ser garantido em todos os espaços da sociedade, promovendo assim uma sociedade igualitária e com acessibilidade.

Nota-se um avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência através das políticas públicas, mas ainda faz-se necessário que se possam ir além das garantias legais e compreender a condição das pessoas com deficiência, em especial das pessoas com surdez, para que seja garantida, formas plenas de comunicação através de sua língua, nos diferentes contextos sociais, gerando assim autonomia e o direito de exercer o cuidado de si e assim guiar-se e não ser guiada.

O tema da sexualidade enfrenta muitos tabus. Dessa forma, os discursos sobre a sexualidade são sempre interditos e de ordem médica e religiosa. Para a mulher surda que possui uma multiplicidade de identidades, mulher, surda, usuária de libras, filha, religiosa, estudante, etc. Assim, é importante que haja maior interação sobre o tema da sexualidade com mulheres surdas com a utilização da língua natural da comunidade surda, sendo esta a língua de sinais, com docentes e familiares, para que informações adequadas cheguem até elas, tornando-se, desse modo, protagonistas de suas histórias e de suas sexualidades e não apenas reprodutoras de modelos pré-estabelecidos socialmente.

O cuidado de si para Foucault implica um labor, um exercício de si, uma ocupação regrada de procedimentos e objetivos, não de forma individualista, mas em contexto mais amplo de formas sociais. Nota-se nas *escrileituras* produzidas pelas mulheres surdas em seus diários, discursos como deficiência, a falta de informação na sociedade e o afastamento das mulheres surdas até mesmo dentro da própria comunidade surda, pelos seus pares, falta de compreensão pelas autoridades. Extrema falta de comunicação dentro de seus lares e trabalhos, sendo excluídas e tendo comunicação elementares, sem aprofundamento nenhum com seus pais e colegas de trabalhos. Tratamento infantilizado, como se a mulher surda nesse lugar de fala, fosse incapaz de ter autonomia para administrar sua vida. Dificuldade em se relacionar de forma afetiva, sendo enfatizado o fato de não ter um namorado, não ter tido filhos e o pouco discurso produzido nesse aspecto, demonstrando mais uma vez a falta de autonomia para guiar-se.

Compreende-se que a mulher surda que encontra-se interconectada a uma multiplicidade de identidades, não é pensada em seu todo, mas como alguém que pela falta da audição não segue os moldes estabelecidos socialmente e é um corpo vigiado, não tendo a chance de guiar-se, de constituir-se subjetivamente, faltando compreender-se em uma

sociedade com discursos ouvintistas, assim, não exerce o cuidado de si, ou seja, um relação de si para consigo, mas permanece em seu silêncio, tentando esconder-se de sua surdez, aprendendo a lidar com seus sentimentos de solidão e medo e aceitando a imposição de sentir-se uma criança que necessita ser guiada, apenas por não ter uma audição como se espera.

Espera-se, com esse estudo, motivar e estimular os profissionais de diversas áreas, sobretudo os educadores a estudar e refletir sobre a sexualidade de mulheres surdas para desmistificar mitos e interditos e assim debater sobre sexualidade, para que haja compreensão. Busca-se também que a mulher surda, através de um aprendizado sobre educação sexual planejado e estruturado, transmitido através da sua língua, possa reconhecer-se enquanto ser, mulher e surda e tomar decisões sobre sua sexualidade, sua forma de ser e agir. Ressalta-se ainda a importância deste estudo subsidiar pesquisadores a dar continuidade ao tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernardete da. **Juventudes e Sexualidade**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

BARROS II, João R. **Poder pastoral e cuidado de si em Foucault**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020.

BEDIN, Regina Celia. **A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/860166c0-0d0d-48c6-a2c4-82357802a95a>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BOLSONI, Betania Vicensi. **O cuidado de si e o corpo em Michel Foucault: perspectivas para uma educação corporal não instrumentalizadora**. In: ANPED SUL – SEMANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012.

BOTTEON, Lidiane Augusta Ferrari; DRAGONE, Maria Lúcia. **Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professores e jovens surdos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara, SP, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 26 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 8 de novembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm?origin=instituicao. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/legislacao/lei-brasileira-de-inclusao/>. Acesso em 1 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União:** seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 de set. 2001.

BRASIL. **Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016.** Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRAGA, Luiz Paulo da Silva. Uma análise do processo de construção da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2000–2015). In: 31º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-BRASIL, 2021, Rio de Janeiro. **Anais do XXXI Simpósio Nacional de História – História, verdade e tecnologia.** Rio de Janeiro: On-line, 2021. p. 1-16. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-08/1724835600_0416eaa77e4e95f4735e757e5f2faf2e.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade sexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 7 maio 2025.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual

no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41>. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41/42. Acesso em: 10 maio 2025.

CAMPOS, Maria Fernanda de Arruda. **Concepção da sexualidade de estudantes surdos usuários de Libras em uma escola polo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Araraquara, 2015. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3761.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

CAPAVERTDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “**Escola sem Partido**” para quem? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 204-222, jan./mar. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual essa nossa (des)conhecida**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, Orquídea. **Da lógica da justificação à lógica da descoberta: ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico**. *Cadernos de Educação*, v. 19, n. 36, p. 197-221, 2010. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=85632. Acesso em: 8 maio 2025.

DENARI, Fátima Elizabeth; COLOMBO, Isabella Mota. Revisão de literatura: surdez e identidades interseccionais. **Revista de Educação - PUC Campinas**, Campinas, SP, v. 26, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5287>. Acesso em: 7 maio 2025.

DOLBY, Karen. **O sexo ao longo dos tempos: debaixo dos lençóis da história universal**. Portugal: Vogais, 2014.

D’INCAO, Maria Angela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1997. p. 187-201.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, Belo Horizonte, v. 10, n. 29, p. 65-79, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistaifpsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FARIA, Nalu. Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista. In: FARIA, Nalu (org.). **Sexualidade e gênero**. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1998. p. 9-39.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, Presidente Prudente, SP, v. 4, n. 4, p. 123-133, set. 1998. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v4i4.84>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/84>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488>.

Acesso em: 10 maio 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1973.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade do saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albulquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004. p. 144-162. [1. ed. 1983]. Disponível em: http://istoriacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-A_escrita_de_si.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Technologies of the self**. In: MARTIN, Luther H. et al. (org.). **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARDNER, Jane F. **Being a roman citizen**. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 1993.

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

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2018.

GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo; SILVA, Joilson Pereira da. Surdez e sexualidade: as representações sociais dos discentes surdos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.72, n. 1, p. 125-139, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2020v72i2p.125-139>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000100009. Acesso em: 7 maio 2025.

JONES, Peter V. **O Mundo de Atenas**: uma Introdução à cultura clássica ateniense. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana

Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2025.

LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. Historicização da educação sexual no Brasil pós PNE e BNCC: Entre embates e possibilidades. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 25, n. 00, p. e024002, 2024. DOI: 10.30715/doxa.v25i00.18581. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18581>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LIMA, Gizeli da Conceição. A antiguidade clássica e novas possíveis abordagens: reflexões em torno dos usos do passado e da relação entre pensadores e fonte histórica. In: 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2019, Recife. **Anais do 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1552586271_ARQUIVO_Artigoparaeven todaANPUHPE.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 45-61, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ffFYWJh6bDCH3JnPHm7tScP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Giordano Bruno de Lacerda. **A formação de uma hermenêutica do sujeito**: o cuidado de si em Michel Foucault, João Pessoa, 2017, 94 p. Dissertação de Mestrado.

MARCHESI, Álvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid, España: Alianza Psicología, 1993.

MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Estudos da Contemporaneidade: Sobre Ouvintismo / Audismo. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais IX ANPED Sul - Seminário de pesquisa em educação da região Sul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2951/676>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MARTINEZ ALVES, Nathaly; MARQUES DE CASTRO LEÃO, Andreza; ARAGÃO MARTINS, Raul. EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UMA BREVE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 163–180, 2025. DOI: 10.63595/de.v13i1.18947. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18947>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MENDES, Ana Paula Saffe. **A objetivação da mulher surda na ordem digital**: discursos e sentidos sobre o sujeito-corpo (de) Natália. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4312>. Acesso em: 7 maio 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2025.

MOMESSO, Maria Regina. Diário de classe virtual: práticas educacionais transtextuais e transdiscursivas. **Linha d'Água**, São Paulo, n. 22, p. 62-74, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i22p75-89>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37326>. Acesso em: 8 maio 2025.

MOREIRA, Murilo César; **MAIA, A.C.B**; JACINTO, H. F. A. Educação Sexual nas escolas: concepções e práticas de professores. *Psicologia e Educação*, v. 3, p. 47-54, 2020

MOREIRA, Sandra Zanetti. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In: Skliar, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 95-103.

NEVES, Regiane Timoteo das. **Políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência de 1994 a 2014**: limites e perspectivas na inclusão de alunos surdos no município de Colombo-PR. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação – linha de políticas públicas e gestão da educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_4e6b486c768bc90b423b9d8b5840206b. Acesso em: 8 maio 2025.

PAIVA, Angélica Bronzatto Silva. **O aluno surdo na escola regular**: imagem e ação do professor. 2000. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

PERRY, Marvin. **Civilização Ocidental**: uma História Concisa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

PIMENTA, Leny André. **Cards literários – Hamlet**: o jogo. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

PINHEIRO, Vandira Maria dos Santos. História recente da educação sexual na escola e da sexualidade no contexto da realidade brasileira. **DST Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, v. 9, n. 1, p. 4-8, 1997.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

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

Paulo – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011102643/publico/KAREN_RIBEIRO.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Os Momentos Históricos da Educação Sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2018. p. 15-24.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, Cristiane; SAMPAIO, Sônia Maria. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:
<https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCOTT, Joan Wallack. Prefácio a gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, p. 1 -27, jul./dez. 1994. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, Lais Agnes da. **A Universidade pública e a formação de uma professora surda**: narrativas autobiográficas sobre surdez e a Língua Brasileira de Sinais. 2020a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Presidente Prudente, 2020a. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c71f027c-8dcf-4b82-8386-e951e9364292/content>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, Semíramis Corsi. “Por que de galo, então, chamamos quem se castra [...]?” Interseccionalidade em representações de sacerdotes castrados no Império romano. **Mare Nostrum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 287-316, 2020b. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/166957/163641>. Acesso em: 8 maio 2025.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação,

1999.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUSA, Sara Filipa Loureiro Silva Moreiro de. **Narrativas biográficas de mulheres surdas e educação**: reconhecer experiências, culturas, identidades e percursos. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57461/2/29535.pdf>. Acesso em: 7 maio 2025.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. Rev. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

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.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_-_VEDOATO_Sandra_Cristina_Malzinoti.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 5 jun. 2025.

WENSING, P. **Encontros de Prospero e Caliban** – Identidades pós-coloniais em Foe e Baía dos Tigres. 2005. Dissertação de Doutorado. Universidade de Utrecht, Utrecht. 2005. Disponível em: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0324083009/UUindex.html>. Acesso em: 16 out. 2010.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-606, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjjqs8VB6p4hvGRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

BIBLIOGRAFIA

BRADDOCK, David; PARISH, Susan. An institutional history of disability. In: ALBRECHT, Gary; SEELMAN, Katherine; BURY, Michael (ed.). **Handbook of disability studies**. California: Sage Publications, 2001. p. 11-68.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República: Secretaria-Geral: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 4/2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 22 fev. 2002.

FERREIRA, Marcelo Santana; NARDELLI, Renata Carvalho. Expertise psi sobre sexualidade: contribuições de Michel Foucault. **Clínica & Cultura**, São Cristóvão, SE, v. 2, n. 1, p. 31-43, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/clinicaecultura/article/view/993/1408>. Acesso em: 12 maio 2025.

GRABOIS, Pedro F. Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à antiguidade. **Ensaaios Filosóficos**, v. 3, p. 105-120, abr. 2011. Disponível em: https://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo3/Pedro_Graboiss.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

GESSER, Audrei. **LIBRAS: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo; SILVA, Joilson Pereira da. Sexualidade e Surdez: uma revisão sistemática. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília-DF, v. 40, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003201645>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JLRQBcFjKcMHQ5RkczrBJky/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2025.

GURGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 46, p. 68, set. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/#>. Acesso em: 12 maio 2025.

LIMA, Gizeli da Conceição. A Antiguidade Clássica e novas possíveis abordagens: reflexões

em torno dos usos do passado e da relação entre pensadores e fonte histórica. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-BRASIL**, 30., 2019, Recife. **Anais [...]** Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1552586271_ARQUIVO_Artigoparaeven todaANPUHPE.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, Araraquara, SP, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social-teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

NASCIMENTO, Renan Custódio do. Noções conceituais da sexualidade humana num recorte foucaultiano. **Universitas Ciências da Saúde**, v. 3, n. 1, p. 65-72, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.uniceub.br/cienciasaude/article/viewFile/546/366>. Acesso em: 12 maio 2025.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SALLA, Luana Cristina. **Um estudo de teses e dissertações sobre a educação sexual da pessoa com surdez**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Araraquara, 2020. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_sexual/5281.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Eliza Márcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 10, n. 1, p. 12-23, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.02>. Acesso em: 12 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993.