

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

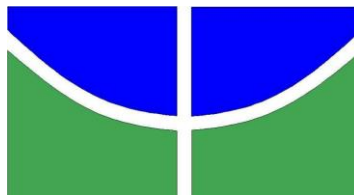
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS E SEXUAIS NÃO HEGEMÔNICAS: UM ESTUDO
DAS NARRATIVAS DE SURDOS HOMOSSEXUAIS**

Fabício Santos Dias de Abreu

Brasília, DF, agosto de 2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

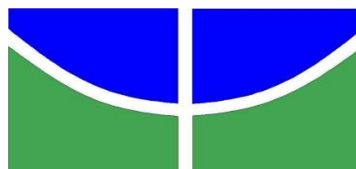
**EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS E SEXUAIS NÃO HEGEMÔNICAS: UM ESTUDO
DAS NARRATIVAS DE SURDOS HOMOSSEXUAIS**

Fabício Santos Dias de Abreu

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, DF, agosto de 201



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente

Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Lavínia Lopes Salomão Magiolino – Membro

Universidade Estadual de Campinas

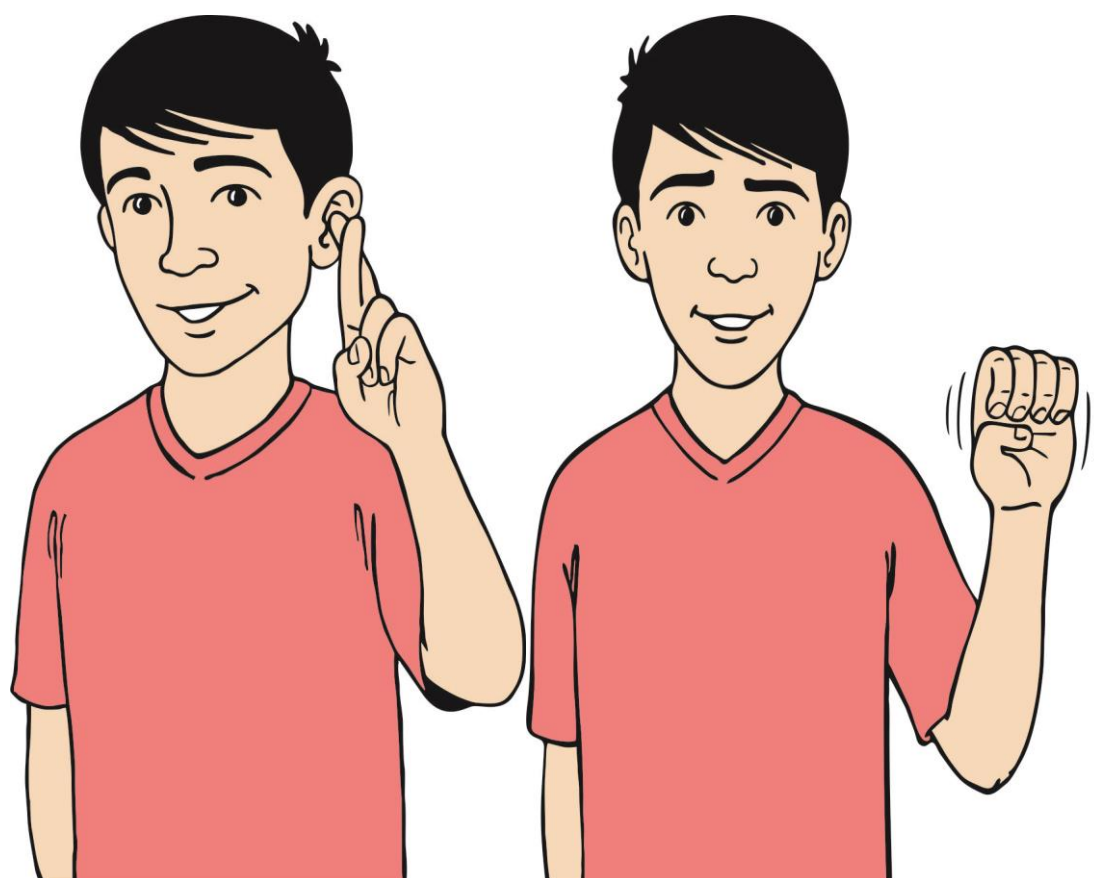
Prof.^a Dr.^a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro

Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, DF, agosto de 2015



¹ Representação em Língua Brasileira de Sinais/Libras dos vocábulos surdez e homossexualidade, respectivamente

*“Mudar o mundo, meu amigo Sancho, não
é loucura, não é utopia, é justiça. ”*

(Miguel de Cervantes em Dom Quixote)

*“E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão... ”*

(Chico Buarque em Sonho Impossível)

DEDICATÓRIA

À Beatriz Ferreira dos Santos, com
todo o amor que há em mim e que a morte
não foi capaz de romper... a sua eternidade
me compõe!

AGRADECIMENTOS

Ao ler teses e dissertações, sempre tive uma especial predileção em iniciar pelos agradecimentos. Era como se naquela parte o autor se mostrasse integralmente em essencialidade e amorosidade. O texto rígido e métrico ali se transmudava e dava lugar a emergência de afetos e humanidades carregados de sentidos e significados. Agora é minha vez de regraciar aqueles que, de diversas formas, me sustentaram ao longo do mestrado. Louvo ter a quem agradecer e o que agradecer!

Exalto aquele que, no seio de sua infinita misericórdia, me gerou e, na materialidade da dor do outro, me ensina a ser humano; E que na nossa relação me mostra que “Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava. Ele é o humano que é natural. Ele é o divino que sorri e que brinca” (Pessoa, 2014, p. 86).

A Arlete e Bernardino, que, nos laços do amor, me fortalecem e me mostram a essencialidade da vida. A vocês, meu amor mais verdadeiro.

A Thiago, por deixar tudo menos solitário e ter me dado a oportunidade de ter um irmão que, além de sangue, é de alma.

Àquela que, entre tantas outras coisas, me ensinou a arte de contestar e inquietar. No labor da pesquisa e da escrita acadêmica, pacientemente, tal como uma tecelã no seu ofício, me formou a partir de sua generosidade, firmeza amorosa e competência. Ao vê-la professora, me fiz professor! À Daniele Nunes, minha eterna admiração e gratidão pela companhia segura nas travessias.

Ao Geovanni Guilherme Timbó, meu Gui, amigo-irmão que, com seu *espírito sem limites*, muito me ensina; e que, em cada (re)encontro, fortalece as afinidades e faz com que as águas do Rio de Janeiro se banhem em afetos e sentidos.

À Marina Costa, amiga-parceira, pelas inspirações que sustentam, pelo privilégio da convivência, por ter deixado o samba menos solitário e, principalmente, pelo dom de deixar “*tudo aceso em mim (...), tudo assim tão claro (...), tudo brilhando em mim*”.

Aos amigos Beatriz Pinho, Remy Santos, Getúlio Alves, Taís Duarte, Patrícia Osadón e Martita Ghirlanda, pelas palavras que desanuviam e o cuidado que sereniza.

Às professoras Maria Carmem Tacca, Maria Cláudia Oliveira, Silviane Barbatto, Lúcia Pulino e Regina Pedroza, partícipes da construção desta dissertação, por despertarem em mim a paixão pelo conhecer.

Às colegas do grupo de pesquisa Diálogos em Psicologia (Andressa, Angélica, Cândida, Eva, Raquel, Fabiana e Janice), pelo entrelaçamento de afetos e teorias e pelo congregar de utopias que impulsionam o caminhar.

Aos meus alunos, que no encontro alteritário (e desafiador) da sala de aula me (re)fazem professor. Meu carinho a todas essas vidas que se entrecruzaram com a minha no espaço-tempo da sala de aula e que, na troca de saberes e na potencialidade do afeto, me constituíram docente.

Às professoras Lavínia Magiolino, Maria Cláudia Oliveira e Gabriela Mieto, pela generosidade em participar da banca examinadora deste trabalho.

A Keilla Vila Flor, Gustavo Lopes e Wesley Felipe, pelos auxílios (tão necessários!) com a pesquisa.

Aos primos queridos Ênio, Emily e Emerson, pela torcida constante e pelo apoio.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade gentil em participar do estudo.

Ao Juliano Leandro, pelos encantamentos e por me mostrar que *“de repente tudo ficou de pé eternamente, a floresta, a pedra, o vento vertical do abismo...”*.

Às professoras da área do Deficiência Múltipla do Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga por injetar alegrias ao meu cansaço.

A todos, muito obrigado! Em cada entrelinha deste trabalho tem um sopro de vida dado a mim por cada um de vocês.

*“Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema
Presente eu fui levar
E nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradecei”.*

RESUMO

Este trabalho, que tem como base os fundamentos teórico-metodológicos da Perspectiva Histórico-Cultural, propõe articular discussões sobre o desenvolvimento humano atípico e a diversidade sexual a partir de uma pesquisa com surdos homossexuais. A produção de conhecimento sobre a sexualidade das pessoas surdas é escassa e muitas vezes não problematiza assuntos voltados às orientações afetivo-sexuais destoantes do padrão hegemônico. As raras iniciativas de abordagem do tema focam a dimensão biológica e preventiva, voltada para a heterossexualidade, deixando de lado uma série de fatores relacionados à amplitude conceitual de sexualidade. Tais questões apontam para a necessidade de ampliação das investigações sobre essa temática, bem como sua interface com as políticas públicas de assistência e educação ofertadas pelo Estado. O foco desta investigação se ateve em analisar o que narram jovens surdos homossexuais masculinos proficientes em Língua Brasileira de Sinais sobre suas experiências afetivas e sexuais em uma trajetória linguística não hegemônica. O percurso metodológico foi traçado segundo o materialismo histórico-dialético, e a composição de narrativas por meio de entrevistas semiestruturadas foi o recurso utilizado para a construção dos dados. Participaram do estudo três homens surdos, entre 20 e 26 anos, cisgêneros, pertencentes à classe média e residentes na região Centro-Oeste do Brasil, que assumem uma identidade bilíngue e se autodeclararam homossexuais. Com base na transcrição e no agrupamento temático dos dados, foram definidas duas categorias analíticas em resposta aos objetivos do estudo: a) narrativas sobre a primeira experiência sexual e b) a configuração (dramática) das trajetórias afetivo-sexuais de surdos homossexuais. As análises apontam que na relação eu-outro, marcada por regulações e parcerias, os sujeitos vão coconstruindo sua orientação sexual e suas dinâmicas afetivas. Para o estabelecimento de tais dinâmicas, a língua ocupa lugar central. Dessa forma, os surdos homossexuais preferem viver relações afetivas e sexuais com parceiros que comungam o mesmo sistema linguístico. Contudo, quando a relação afetivo-sexual ocorre com ouvintes, os surdos precisam traçar estratégias comunicativas particulares. Nessa linha, o uso de recursos tecnológicos se configura como um meio que facilita a comunicação e as aproximações iniciais entre surdos e ouvintes até o momento em que a surdez é revelada. Após a revelação, o ouvinte tende a se afastar do surdo e rompe o vínculo virtual estabelecido. Essa situação evidencia que esse grupo minoritário ainda é visto sob a lógica do *defeito* — alguém que precisa *ser normal*, respondendo a um modelo hegemônico que tende a padronizar os sujeitos dentro de categorias fixas de desenvolvimento humano, língua e expressão sexual.

Palavras-chave: surdez; homossexualidade; perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

The present work intended to link discussions on atypical human development and sexual diversity from a survey of deaf homosexuals, based on the theoretical and methodological foundations of historical-cultural perspective. Scientific knowledge about the sexuality of deaf is scarce and often not discusses affective and sexual orientations which clashes with the hegemonic standard. Initiatives which deal with elements regarding the subject are rare and mostly focused on biological and preventive approach, and heterosexuality, leaving aside various factors related to the conceptual breadth of sexuality. These issues point to the need for more research on this topic as well as its interface with the public policies of assistance and education offered by the government. This research aimed to analyze the narratives of young deaf homosexual males proficient in Brazilian Sign Language (Libras) about their affective and sexual experiences from a non-hegemonic linguistic trajectory. The methodological approach was drawn from the historical and dialectical materialism and semi-structured interviews was the resource used for the composition of data. Participants were composed by three (03) deaf men, cisgender, from middle class, living in the Midwest region of Brazil, aged between 20-26 years old, who take a bilingual identity and declared themselves homosexual. From the transcript and thematic grouping of data two analytical categories were defined in regards to the study objectives: a) narratives about the first sexual experience and b) the (dramatic) configuration of affective trajectories of gay deaf. Analyzes indicated that subjects construct their sexual orientation and their affective dynamics from their relation with others, marked by regulations and partnerships. For the establishment of such dynamics, language plays a central role. Thus, deaf homosexuals prefer to live their emotional and sexual relationships with partners who share the same linguistic system. However, when affective and sexual relationships occur with listeners, the deaf need to draw particular communication strategies. Along these lines, the use of technological resources are configured as a mean to facilitate communication and initial approaches between deaf and listeners until deafness is revealed to the listener interlocutor. After that, the listener tends to move away from the deaf and breaks the virtual connection established. This situation shows that this minority is still seen from the *defect* logic; someone who needs to be *normal*, responding to a hegemonic model that tends to standardize the subject within fixed categories of human development, language and sexual expression.

Keywords: deafness; homosexuality; historical-cultural perspective.

SUMÁRIO

Apresentação.....	01
Capítulo 01: DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	
1.1 Principais aportes conceituais.....	03
1.2 O papel do signo na ontogênese: a palavra como microcosmo da consciência humana.....	16
Capítulo 02: DEFICIÊNCIA E SURDEZ: CONDIÇÕES CULTURAIS E LINGUÍSTICAS DOS SURDOS	
2.1 A educação especial do novo homem soviético: proposições defectológicas.....	23
2.2 Surdez: um olhar pela perspectiva histórico-cultural.....	31
2.3 Entre concepções de desenvolvimento e linguagem e práticas educacionais: a surdez como marcador cultural.....	37
Capítulo 03: DEFICIÊNCIA, SURDEZ E DIVERSIDADE SEXUAL	
3.1 Identidades sexuais e de gênero: breves apontamentos.....	50
3.2 O nascimento de uma categoria: a homossexualidade como espécie.....	54
3.3 Sexualidade e deficiência.....	60
3.4 Sexualidade, deficiência e homossexualidade.....	67
3.5 Sexualidade e surdez: vozes silenciadas.....	71
3.6 Delimitação do estudo.....	74
Capítulo 04: PERCURSO METODOLÓGICO	
4.1 Método.....	83
4.2 Procedimentos metodológicos.....	85
Capítulo 05: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	

5.1 Eixo 1) Narrativas sobre a primeira experiência sexual.....	96
5.1.1 Unidade A: a construção das dinâmicas homossexuais que precederam a primeira experiência sexual.....	96
5.1.2 Unidade B: a primeira experiência: o papel do outro e do ato sexual no desenvolvimento da sexualidade.....	107
5.2 Eixo 2) A configuração (dramática) das trajetórias afetivo-sexuais de surdos homossexuais.....	119
5.2.1 Unidade A: os conflitos na interface entre surdez e homossexualidade: aspectos da cultura surda.....	119
5.2.2 Unidade B: A tecnologia como instrumento mediacional nas relações estabelecidas por surdos homossexuais.....	130
5.3 Comentários gerais.....	134
Capítulo 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	164
ANEXO 1 – PROJETO FANTASIAS CALEIDOSCÓPICAS.....	165
ANEXO 2 – ENSAIO PERFECT-IMPERFECT.....	166
ANEXO 3 – ENSAIO FOTOGRÁFICO SENSUAL FEITO POR BAVCAR.....	167
ANEXO 4 – CENA DO FILME DO LUTO À LUTA.....	168
ANEXO 5 – SINALIZANDO A PREVENÇÃO DST-AIDS.....	169
ANEXO 6 – EL AMOR ESTÁ EM EL AIRE: SEXO SEGURO PARA GAYS-LESBIANAS SORD@S.....	171

APRESENTAÇÃO

Minha inserção no campo da surdez se deu ao longo da minha graduação em Pedagogia quando ingressei no Programa de Atendimento Psicoeducacional para Surdos no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos da Universidade de Brasília. Nosso intuito nesse projeto, era desenvolver uma atenção profissional com uma equipe multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, interpretes) para acompanhamento psicológico dos surdos em sofrimento psíquico (ver: Silva e Abreu, 2014 e Amorim, 2013).

No contato com os surdos no ambiente terapêutico começamos a perceber as dificuldades destes em agenciarem sua sexualidade e os preconceitos que emergiam quando tratávamos dos assuntos relacionados a diversidade sexual. Além disso, com nossa inserção na comunidade surda notamos que mesmo havendo vários surdos homossexuais estes não encontravam acolhimento as suas demandas dentro deste espaço, que tinha como pauta maior as questões relacionadas a Língua de Sinais.

A partir dessas inquietações montamos nosso primeiro projeto de Iniciação Científica no ano de 2010 (*Surdez e homossexualidade: aspectos da formação identitárias de sujeitos surdos no enfrentamento de duplo preconceito*) com o objetivo de investigar por meio de relatos de vida de surdos homossexuais como estes enfrentavam o duplo preconceito. Posteriormente, em 2011, iniciamos novo projeto (*Homossexualidade e Surdez: a inclusão pelo direito à expressão da sexualidade*) que culminou com o meu Trabalho de Conclusão de Curso (Abreu, 2011).

Neste trabalho de mestrado buscamos ampliar os estudos realizados anteriormente visando analisar o que narram jovens surdos homossexuais masculinos proficientes em Língua Brasileira de Sinais sobre suas experiências afetivas e sexuais em uma trajetória linguística não

hegemônica. Para tanto, buscamos na perspectiva histórico-cultural os embasamentos teóricos-epistemológicos para compreensão do objeto empírico apresentado. No primeiro capítulo, discutimos os principais aportes conceituais desta teoria, com foco no processo de emergência das funções psicológicas superiores e do papel da linguagem na ontogênese. No segundo momento, apresentamos a defesa de Vigotski em estabelecer princípios mais positivos acerca da deficiência a partir de seus estudos defectológicos. Ainda neste capítulo analisamos os textos do autor sobre a surdez e mapeamos as teorizações atuais sobre esta temática.

No terceiro capítulo, iniciamos a discussão sobre os processos de normatização dos sujeitos em detrimento do heterossexismo. Analisamos os processos da diversidade sexual e da homofobia e as formas como incidem em sujeitos com deficiência. Por meio de um apurado recorte bibliográfico nacional e internacional delimitamos o estudo e demarcamos nossos objetivos. No capítulo subsequente, dedicado ao percurso metodológico, teorizamos sobre a nossa filiação ao materialismo histórico-dialético e apresentamos os modos como a pesquisa foi desenvolvida.

No quinto capítulo, a partir das entrevistas realizadas, analisamos as narrativas de surdos homossexuais sobre a primeira experiência sexual e a configuração (dramática) de suas trajetórias afetivo-sexuais. Nas considerações finais apontamos a lacuna investigativa que ainda paira sobre a temática e a necessidade de políticas públicas alinhadas as demandas do público estudado.

1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique (Vigotski, 1996, p. 395).

1.1 Principais aportes conceituais

A configuração sociopolítica da Rússia pós-revolucionária² impulsionou a ascensão de profundas transformações econômicas, sociais, artísticas e científicas. No campo da psicologia, emerge a perspectiva histórico-cultural, proposta por L. S. Vigotski (1896–1934) e seus colaboradores, que buscou investigar os processos de transformação ocorridos no decurso do desenvolvimento humano nas suas dimensões filogenética, ontogenética e microgenética, com ênfase para o papel da cultura na formação do psiquismo. O foco dessa abordagem voltou-se para estudar os mecanismos psicológicos mais sofisticados, as funções psicológicas superiores, que são típicas da espécie humana: linguagem, memória, emoção e imaginação, entre outros. E, apesar de passado quase um século do início do trabalho intelectual de Vigotski, a teoria histórico-cultural ainda se mostra atual, fundamentando pesquisas em diversas áreas do saber, tais como literatura, arte, antropologia, educação, psicologia etc.

² A obra de Zanella (2014) mapeia, por meio da análise do panorama histórico da Europa do século XX, as causas sociais e políticas que levaram à Revolução Socialista na Rússia. Além disso, examina como essa configuração influenciou os estudos de Vigotski.

Os pressupostos teóricos defendidos pelos precursores da perspectiva histórico-cultural, principalmente os membros da Troika³ — L. S. Vigotski, A. Luria (1902–1977) e A. Leontiev (1903–1979) —, atrelaram-se ao momento histórico-político vivido, por eles, na Rússia após a Revolução Socialista de 1917. Tais pressupostos estavam em consonância com os projetos sociais, políticos e ideológicos do seu país, naquela época em processo de profunda reestruturação. Assumindo como princípio filosófico-metodológico angular o materialismo histórico e dialético, e o ideal de configuração de uma organização econômica, política e societária, defendida pelo regime político em vigência, esse grupo buscou cunhar uma forma de entender o sujeito, com base em sua concretude, por meio de uma nova psicologia, síntese das duas principais correntes presentes na psicologia científica do início do século XX.

Vigotski e seus colaboradores, conforme sinaliza Tuleski (2008), empreenderam seu projeto teórico em busca da superação da *velha psicologia*, que, como ciência, refletia e referendava as relações burguesas hegemônicas. Em razão da necessidade de quebra de paradigma, com o intuito de superar a psicologia burguesa, a perspectiva histórico-cultural aspirava e defendia a superação das práticas capitalistas de dominação no interior da sociedade. Tal premissa baseava-se em Marx (1987), que, na décima primeira tese contra Feuerbach, criticou os filósofos neohegelianos que se limitaram historicamente a interpretar o mundo. Diferentemente deles, “cabe-nos [aos marxistas] transformá-lo” (Marx, 1987, p. 163). Eis o projeto teórico-político da psicologia histórico-cultural: superar o capitalismo, em suas contradições e conflitos de classe, com base em uma proposta de ciência psicológica marxista.

³ *Troika* é uma palavra russa utilizada para designar um comitê formado por três membros. Luria (2012) explica: “reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotskii, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de ‘troika’” (p. 22).

Assim, movida pelo ideal comunista e inserida na efervescência científico-cultural trazida pela Revolução, a construção dessa outra organização social e revolucionária, bem como do homem comunista, “necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental desse novo homem” (Tuleski, 2008, p. 104). Ou ainda, nas palavras de Vigotski (1996), “na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do novo homem. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta” (p. 417).

Vale salientar que, naquele contexto histórico, a psicologia soviética (assim como a europeia e a norte-americana) se dividia entre duas tendências antagônicas nos seus princípios teóricos-metodológicos, conforme assinalado por diversos autores (Delari Junior, 2013; Friedrich, 2012; Kozulin, 1993; Newman & Holzman, 2002; Oliveira, 2010; Rego, 2012; Reis, 2011; Rivière, 1985; Silva, 2002). De um lado, a psicologia materialista mecanicista pautava-se em explicar as atividades sensoriais e reflexas, entendendo o comportamento como resultado de respostas do ambiente. Essa matriz experimental e empirista limitava-se a analisar os processos mais elementares, partindo deles para explicar os fenômenos de ordem mais complexa do funcionamento superior.

De outro lado, a psicologia como ciência mental, inspirada na filosofia idealista, pautava-se na ideia de que a atividade psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, pois advinha de fenômenos espirituais. Essa matriz não ignorava as funções complexas, porém, fazia uma descrição meramente subjetiva destas, não atendendo aos requisitos da investigação científica. Esse dualismo na forma de analisar e pesquisar o desenvolvimento humano trouxe para a psicologia científica da época uma dificuldade na definição do objeto e, por conseguinte, uma incoerência nos procedimentos metodológicos (Silva, 2002). Sobre isso, Rivière (1985) explica:

esta sería la oposición fundamental subyacente a la fragmentación de la psicología en diversos paradigmas contrapuestos: por una parte, estaría la alternativa de explicar las funciones psicológicas como procesos naturales, incorporando la psicología a la metodología general de la ciencia de la naturaleza y a sus supuestos epistemológicos. Por otra parte, la opción de describir o comprender, como fenómenos irreductibles, los contenidos y estructuras psicológicas. (p. 35)

As proposições dessas duas vertentes acarretaram uma crise epistemológica e metodológica no campo da psicologia do início do século XX, tendo como ponto principal de divergência, e não somente, o modo como teorizavam sobre as funções psicológicas superiores; a saber: o problema da consciência. Enquanto a psicologia experimental não abordava a consciência na complexidade de seu escopo teórico, a psicologia mentalista, apesar de estudá-la, não conseguia produzir descrições e análises desses processos, tipicamente humanos, em termos aceitáveis para a ciência.

A crise engendrada pelas tendências explicativas do pensamento psicológico, expressa em suas contradições e limitações teóricas, colocava como necessidade latente a criação de um método para estudar o sujeito, abrangendo as questões sociais, as relações entre os homens e a capacidade de transformação dessas relações (Tuleski, 2008). No despontar de uma reconstrução da psicologia científica, Vigotski (1996) indagava-se: “o que aqui nos interessa é única e exclusivamente o aspecto metodológico do problema: como pode ser possível construir uma ciência sobre dois tipos de essência radicalmente diferentes?” (p. 362).

O confronto de Vigotski com as bases da psicologia de seu tempo se produzia, pois elas “[...] não dão conta de estudar o que há de especificamente humano no homem. E este confronto, ao mesmo tempo, leva este autor a lançar as bases para a construção de uma psicologia humana que tome por objeto a consciência” (Delari Junior, 2013, p. 62). Conforme assinala Delari Junior

(2013), a crise se apresentava porque as principais tendências até então não buscavam uma explicação para a especificidade do psiquismo. O homem era visto determinado ora por leis físicas e biológicas reducionistas, ora por leis transcendentais de ordem metafísica.

Por tanto, el desarrollo de una metodología general (o una psicología general, como decía Vygotski) no sólo era un requisito para superar la crisis de escisión que se daba en la psicología de los veinte, sino también una exigencia previa a la construcción de una psicología marxista. (Rivière, 1985, p. 36)

A noção de uma psicologia geral só poderia ser alcançada por meio de uma síntese teórico-metodológica que abandonasse as relações mecânicas, empíricas e simples, entendendo o homem como um sujeito complexo e dinâmico inserido em um processo histórico e cultural.

A psicologia geral, por essência marxista e histórico-cultural, como explica Tuleski (2008), teria uma base explicativa única para os fenômenos humanos: “um método que orientasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que buscasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação e não nas partes ou particularidades isoladas” (p. 91). Assim, o grande empreendimento teórico-epistemológico dos precursores da perspectiva histórico-cultural foi trazer para a psicologia o método de Marx e Engels, eliminando a cisão entre matéria e espírito (Tuleski, 2009).

Torna-se importante, porém, destacar, assim como faz Oliveira (2010) e Tuleski (2008, 2009), o sentido de síntese, princípio da teoria marxista presente na obra de Vigotski. A síntese, nesse escopo, não é entendida como a justaposição de elementos, mas como a emergência de algo anteriormente inexistente, portanto, novo. A criação do inédito só foi possível pela interação entre os elementos antigos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. A *nova psicologia* não surgiu, então, do acordo entre as duas tendências, mas de

rupturas e superações. Foi criada “do novo a partir e contra os elementos antigos” (Tuleski, 2008, p. 91).

Nesse ínterim, Vigotski e seus colaboradores propuseram uma outra via epistemológica, capaz de superar a crise da psicologia, elaborando uma concepção alternativa, fruto da síntese entre as duas vertentes de maior veemência naquele momento histórico: uma teoria psicológica orientada por princípios marxistas, que poderia explicar os processos psicológicos humanos e solucionar os problemas postos pela prática social. Além dessa superação, visavam trazer para a psicologia o método materialista, histórico e dialético proposto por Marx e Engels. Nisso, desvelava-se a gênese da grande empreitada teórica da perspectiva histórico-cultural, elaborar *O capital* da ciência psicológica. “A Psicologia precisa de seu Capital — seus conceitos de classe, base, valor etc. — com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (Vigotski, 1996, p. 393).

Dessa forma, a teoria histórico-cultural integrou, dentro de uma mesma perspectiva, o entendimento do sujeito como corpo e mente, pertencente à espécie humana, ser biológico e ser cultural, inserido dentro de uma cultura em um determinado tempo histórico. Assim, iniciava-se uma nova via de estudo do comportamento humano, visto, a partir de então, como fenômeno histórico socialmente determinado. Podemos dizer, assim como Tuleski (2008, 2009), que a análise empreendida por Vigotski em relação à crise nas matrizes do pensamento psicológico da época expressava a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção e exploração. “A Revolução Socialista possibilitava a construção de uma ‘nova psicologia’, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo” (Tuleski, 2009, p. 41).

Nessa ordem, a perspectiva histórico-cultural era, em sua gênese epistemológica, marxista por excelência, atrelando-se ao projeto revolucionário de uma sociedade comunista.

Dessa forma, não há sentido, assim como fazem alguns teóricos contemporâneos (ver: Duarte, 2006; Tuleski, 2008, 2009), em distanciar a teoria de Vigotski desse princípio filosófico-metodológico proposto por Marx e Engels. Partia do marxismo a tese, assumida nos estudos de Vigotski e seus colaboradores, da centralidade da categoria do trabalho social para explicar as bases da constituição do ser enquanto humano — ou seja, da gênese da atividade consciente na estruturação cultural do homem.

É na atividade de produção, mediada pelo trabalho, que os homens modificam sua realidade material e seus modos de pensar, agir e sentir. De acordo com Marx e Engels (2009), os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas da vida fazem parte, sobretudo comer e beber, habitação, vestuário etc. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades imediatas, a produção da própria vida material. (p. 41)

Para que haja existência, é necessário produzir os bens materiais necessários à vida, o que só ocorre por meio da transformação intencional da natureza pelo trabalho. Nesse movimento, os homens produzem não unicamente os recursos para viver, mas também a si mesmos e suas relações sociais. Por isso, “[...] são radicalmente históricos e radicalmente sociais, isto é, são eles que criam inteiramente a si mesmos e a toda a realidade social, através da atividade coletiva” (Tonet, 2009, p. 13).

Conforme estabelecido por Marx e Engels (2009),

[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (p. 32)

Silva (2012) e Fontana e Cruz (1997) partindo dessa premissa, explicam que o homem cria seus meios de vida e, indiretamente, sua materialidade. Pelo trabalho e pela organização social, suas condições de existência no decurso da história natural transmutam-se numa história essencialmente cultural, na qual a natureza (constitutiva da condição biológica do ser) transforma-se sob a ação da cultura (Pino, 2005). Dessa forma, “nossas ações concretas estão intrinsecamente relacionadas às condições materiais e aos processos de configuração, criação e reinvenção da realidade cultural em que vivemos” (Silva, 2012, p. 17). Não são somente as ideias, os produtos da consciência que constituem os fundamentos da matriz da realidade social, mas as relações materiais, calcadas na concretude, que os homens estabelecem entre si, que explicam as ideias e as instituições criadas por eles.

Nessas premissas e asseverando uma nova forma de entender o funcionamento psíquico do homem, a perspectiva histórico-cultural é responsável por inaugurar uma maneira de problematizar a relação do homem com o seu meio circundante, revelando o papel primordial da história e da cultura para a emergência das funções psicológicas superiores. Dessa forma, “a gênese e a natureza do fenômeno psíquico (funcionamento neuropsicológico) não podem ser encontradas nas profundezas do código genético nem nas alturas insondáveis do espírito, mas no processo sócio-interacional da vida” (Damasceno & Guerreiro, 1991, p. 16).

É à luz da dialética entre natureza e cultura na constituição do ser social que Vigotski (2000) estabelece a existência de dois tipos de funções psicológicas interdependentes entre si: as elementares, de ordem biológica, e as superiores, de natureza cultural, subordinadas às regularidades históricas. Pino (2005, 2013) explica que essas funções se fundem, formando um sistema complexo: as biológicas, elementares, transformam-se sob a ação das culturais, superiores. Estas, por outro lado, encontram naquelas a base necessária para sua emergência.

Para Vigotski (2000), “toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)” (p. 23).

Pino (2005) defende que o homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar radical e intencionalmente (conscientemente) a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele; e que, ao fazê-lo, transforma a si, assumindo o controle da própria evolução. O trabalho,⁴ de acordo com Lessa (2012), é a atividade de transformação da natureza pela qual, de forma concomitante, o homem constrói a si mesmo (como indivíduo) e a totalidade sociocultural da qual é parte, sendo entendido, assim, como categoria decisiva de autoconstrução humana.

A defesa do trabalho como categoria ontológica fundante do ser social fundamenta-se no pressuposto marxista de que essa “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, s.d., p. 269) e sua forma de operar por meio da atividade consciente. É no trabalho, entendido como a atividade exclusivamente humana, que ocorre a transformação da natureza nos bens necessários à reprodução social, efetivando-se o salto ontológico que desvencilha a experiência humana do jugo das determinações unicamente biológicas (Lessa, 2012), conforme sinalizado anteriormente.

Esse processo de *hominização*, termo usado por Leontiev (1978), ou de *nascimento cultural*, conforme Pino (2005), resultou da passagem a uma vida organizada na base do trabalho. O aparecimento e desenvolvimento trabalho — condição primeira e fundamental para

⁴ Na tradição marxista existe uma distinção, conforme apontado por Lessa (2012), entre trabalho e trabalho abstrato. Este é produtor de mais-valia, sendo uma atividade social assalariada alienada pelo capital. Nessa concepção, a capacidade produtiva humana é reduzida a uma mercadoria (força de trabalho) cujo preço é o salário. Já o trabalho, anterior e alheio ao capital, conforme discutimos, é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social.

o advento da consciência — acarretou a transformação e hominização do cérebro, dos órgãos de atividade interna e dos órgãos do sentido (Leontiev, 1978).

A citação abaixo, retirada de *O capital* e utilizada por Vigotski (2010, p. 55; 2007, p.VIII;) e Luria (2012), endossa e ilustra as ideias apresentadas até aqui:

uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias das abelhas poderia envergonhar mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, logo de início, sobre a melhor abelha, é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. No final do processo de trabalho, brota um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu objetivo, objetivo que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e à qual tem necessariamente de submeter sua vontade. (Marx, 2002, p. 211-212)

No trabalho, o homem é capaz de materializar um objetivo, antecipado mentalmente. Conforme complementado por Martins (2013), o processo de antepor na mente àquilo que se vai realizar na prática, trouxe um salto significativo para o desenvolvimento psicológico. Ao adquirir a capacidade de ideação, o homem passou a representar no pensamento os fenômenos do mundo que o cerca, partindo dos signos e instrumentos para mediar sua relação com a realidade.

Ao nascer, o homem caracteriza-se como um sujeito incompleto (local de devir que se concretiza na vivência cultural), sendo o mais indefeso mamífero. Sua sobrevivência, condição elementar de qualquer espécie, depende da solidariedade dos seus semelhantes. O bebê humano, ser humano em potencial, a partir do momento de seu nascimento biológico e sua inserção cultural, tem disponíveis diversos recursos que são compartilhados com seus pares imediatos.

Por meio das dinâmicas interpessoais, as ações do bebê são significadas, em um caráter cada vez menos automático ou instintivo, tornando-se ações imitativas e deliberativas (sem as quais nunca poderia adquirir a condição humana).

A inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e do Outro, detentor da significação. [...] Colocada a questão do duplo nascimento da criança, o biológico e o cultural, podemos afirmar que este começa, como mostra a história do “movimento de apontar” analisado por Vigotski, quando os primeiros atos naturais da criança adquirem significação para o outro. (Pino, 2005, p. 59)

Só podemos ingressar no mundo da cultura pela mediação do outro, isto é, das relações humanas e das práticas sociais. O processo de passagem do ser biológico, regido unicamente pelas funções elementares, para o humano (simbólico) ocorre em razão da gênese cultural deste. No entrever dos planos natural e cultural, existe, concomitante e contraditoriamente, ruptura e continuidade. Ruptura, pois o signo (sistemas simbólicos) exerce ação transformadora sobre as funções naturais, que passam a operar sob a regência das leis da história; e continuidade porque as funções superiores pressupõem a existência de um alicerce biológico para se viabilizarem (Del Río & Alavares, 2012; Pino, 1991, 2005).

Em estudo posterior, Pino (2013) argumenta que as funções naturais surgem no processo evolutivo das espécies animais como resultado da necessidade de sobrevivência, constituindo-se em recursos genéticos. Assim, tais funções “[...] fazem parte geneticamente da dimensão biológica da natureza humana na necessidade de viver no meio físico possibilitando, ao mesmo tempo, a emergência das funções históricas ou culturais” (Pino, 2013, p. 93).

Nessa direção, na ontogênese, as duas linhas do desenvolvimento (biológica e cultural) se interpenetram para a formação de um processo único e complexo. Essas dimensões se fundem

e permanecem em inter-relação. Assim, conforme afirmado por Pino (2000, 2005, 2013) e endossado por Martins (2013), os planos biológico e cultural não são substituídos um pelo outro, mas se apresentam de forma simultânea e conjunta, sendo o decurso do desenvolvimento marcado pelo entrelaçamento dos processos naturais e culturais.

É mister salientar, conforme faz Vigotski (2000, 2005, 2014a), que as funções psicológicas superiores constroem-se no coletivo. O autor assevera que a essência do desenvolvimento cultural consiste em uma lei fundamental: “através dos outros constituímos” (2000, p. 24). Com base nessa lei, o autor constitui o *princípio geral do desenvolvimento*:

qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos — primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois — dentro da criança. (Vigotski, 2000, p. 26).

Essa proposição encontra sua base epistêmica nas elaborações de Marx (1987), que, na sexta tese contra Feuerbach, defende que “a essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (p. 162).

Partindo dessa premissa, Vigotski (2000) estrutura sua teoria segundo o princípio de que a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais encarnadas no sujeito, convertidas *para dentro*, internalizadas, que se tornam funções de personalidade. O autor salienta que as configurações dessa estrutura só “[...] podem ser desenvolvidas na forma de drama”⁵ (Vigotski, 2000, p. 27).

⁵ Vigotski defende que a dinâmica da personalidade, agregado de relações sociais, se constitui no drama. Esse conceito é introduzido com base nas formulações de Politzer (1998), que estabelece que “o indivíduo é singular porque sua vida é singular e essa vida, por sua vez, só é singular pelo seu conteúdo: sua singularidade não é, pois, qualitativa, é dramática (p. 68).

Assim focalizada, destacam Vigotski e Politzer, que a personalidade não é um amálgama de processos psicológicos complexos e genéricos, mas o “drama” vivido nas relações interpessoais, em condições sociais específicas, por indivíduos peculiares em constituição. E é na dinâmica dos acontecimentos reais, singulares no espaço e no tempo, que a personalidade torna-se personalidade “para si”, mediante o ato de ter-se mostrado aos outros como tal. (Fontana, 2000, p. 222)

Conforme saliente, nossa humanidade se caracteriza pelo fato de não estarmos totalmente prontos no momento do nascimento, o que possibilita que soframos profundas transformações ao longo da nossa história, a partir da ação cultural do próprio meio. Nossa evolução extrapola o plano biológico e se manifesta em um plano cultural (Del Río & Álvares, 2013; Pino, 2005). O desenvolvimento da criança, por exemplo, encontra-se atrelado à apropriação cultural. Esse movimento de apropriação implica uma participação ativa nas práticas culturais, por meio das quais a criança vai se individualizando, tornando próprios os seus modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. Dessa forma, “eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (Vigotski, 2000, p. 25).

O princípio geral do desenvolvimento, de acordo com Pino (2005), abarca, portanto, duas dimensões da ontogênese que se organizam em dois decursos (antes e depois) e em dois campos diferenciados (social e pessoal). Isso quer dizer que as funções superiores se desenvolvem a partir da progressiva inserção da criança nas práticas sociais, assemelhando-a a outros homens, granjeando sua condição humana.

Para elucidar esse paradigma teórico, Vigotski (2005; 2014a; 2014b) focaliza a centralidade do papel da linguagem (sistema simbólico) no desenvolvimento. Esta, segundo o autor, se organiza em função mental interior, na medida em que se converte em linguagem

interna, fornecendo os meios fundamentais ao pensamento da criança. Dessa forma, Vigotski encontrou na possibilidade humana de criação e uso de signos uma via para esclarecer a conversão das relações sociais em funções mentais superiores.

1.2 O papel do signo na ontogênese: a palavra como microcosmo da consciência humana

Conforme já argumentamos, o processo de humanização da espécie *Homo sapiens* e, conseqüentemente, a passagem da atividade consciente, na qual o homem adquire propriedades radicalmente distintas em relação aos outros animais, devem-se ao surgimento do trabalho e dos mecanismos a ele imbricados. O salto qualitativo no transcurso evolutivo, que culminou com a transformação do ser orgânico em sujeito social, de acordo com Luria (1992; 1986), ocorreu devido a dois fatores: uso de instrumentos e surgimento da linguagem. É por meio do sistema de signos, cujo uso permitiu aos homens conhecer e transformar o mundo, que se tornou possível comunicar e perpetuar as experiências, bem como desenvolver novas funções psicológicas (Pino, 1991).

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradativamente em cérebro humano — que apesar de toda a sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. (Engels, s.d., p. 272).

Seguindo nessa linha argumentativa, Damasceno e Guerreiro (1991) e Pino (1991) salientam que a atividade consciente é mediada por instrumentos de produção, orientados para regular as ações sobre os objetos, e pelos signos, orientados para regular as ações sobre o próprio

psiquismo; ambos são produtos da evolução histórico-cultural. O instrumento de trabalho e o signo linguístico, nessa nova ordem constitutiva de operação mental, passam a objetivar a relação homem–homem e homem–natureza, na qual a transmissão da experiência de uma geração a outra deixa de efetuar-se exclusivamente pela hereditariedade e passa a se estruturar em uma ordem sócio-histórica.

Para Engels (s.d.), “o trabalho começa com a elaboração de instrumentos” (p. 273). Esse é um elemento físico criado na dinâmica da atividade coletiva interposto entre o trabalhador e o objeto de sua intervenção. Seu uso alarga as possibilidades de ação–transformação–domínio do homem sobre a natureza e modifica suas formas de agir, pois passa a internalizar condutas específicas em sua relação com o mundo (Barbosa, 2011; Silva, 2002). A preparação do instrumento não é uma atividade determinada unicamente para um motivo biológico imediato, mas projeta-se para o futuro e para a perpetuação histórica de seu uso.

O instrumento, dessa forma, é o produto cultural e material que carrega os traços da dimensão criadora do humano, não se caracterizando apenas como um objeto para um uso imediato, determinado e com propriedades bem definidas. Além de possuir essas características, inerentes aos objetivos para os quais foi concebido, é um objeto social que incorpora as formas de trabalho historicamente elaboradas (Leontiev, 1984), assumindo também uma dimensão simbólica, conforme destacaremos a diante.

Destarte, a mudança mais importante na estrutura geral do comportamento desencadeada pelo processo de transição da história natural dos animais para a história social do homem “[...] dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma ação que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados” (Luria, 1991, p. 76).

O instrumento, caracterizado por ser um elemento externo ao homem devido a sua ação direta sobre a natureza, se relaciona, primeiramente, ao plano intrapessoal. Contudo, adverte Silva (2002), essa *ferramenta* externa, se assim podemos dizer, também é signo socialmente compartilhado, que se orienta ao plano intrapsíquico, trazendo em si toda uma história de significação, aspectos culturais das práticas coletivas e as ações dos homens no uso desses instrumentos. Assim, por exemplo, “o machado é, ao mesmo tempo, ferramenta, para domínio da natureza, e signo, palavra que designa o objeto em si, carregando a história das ações e de seu significado, conforme o jogo interpessoal da constituição da cultura (Silva, 2002, p. 35).

A invenção e o uso do signo possibilitam ao homem operar por meio de mecanismos mentais que viabilizam a solução de problemas psicológicos (lembrar, relatar etc.). Dessa forma, “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento de trabalho” (Vigotski, 2007, p. 52). Os instrumentos, em sua materialidade, são elementos externos ao sujeito. Sua atuação, a princípio, destina-se a controlar os processos da natureza. Já os instrumentos psicológicos são orientados para o próprio indivíduo, atuando internamente, dirigidos ao controle das ações psicológicas (suas e de outrem) e à estruturação do campo simbólico (Oliveira, 2010).

Desse modo, o surgimento da linguagem só pode ser compreendido no seu entrelaçamento ao trabalho social. Na ação laboral, os homens entram efetivamente em relação comunicativa, que se converte em linguagem. O que outrora era imagem mental passa a ser denominado e nomeado por palavras, signo por excelência, conferindo ao homem uma nova forma de organização mental e social, balizada pela mediação semiótica.

A comunicação, estabelecida com base na compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo

foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (Vigotski, 2009, p. 11)

Os autores clássicos (Leontive, 1984; Luria, 1984, 1991, 1992; Vigotski, 1996, 2009, 2014b; Luria & Yudovich, 1985) e contemporâneos (Duarte, 2006; Martins, 2013; Morato, 2002; Oliveira, 2010; Pino, 1991; Silva, 2002; Tuleski, 2008) da perspectiva histórico-cultural são categóricos em apontar que o surgimento da linguagem fez despontar, no homem, um tipo novo de desenvolvimento psíquico. Portanto, não nos parece reducionista afirmar que o funcionamento psicológico superior se estrutura na e pela linguagem, na qual a palavra é categoria principal. Não obstante, Vigotski afirma:

la conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana. (Vygotski, 2014a, p. 346-347)

Ao começar a operar com a linguagem surgem no homem, de acordo com Luria (1991), três mudanças essenciais à atividade consciente: a) possibilidade de discriminar objetos, dirigir a atenção a eles e conservá-los na memória; b) capacidade de abstrair e generalizar as propriedades destes; c) condição de transmissão e perpetuação de informações, permitindo ao homem assimilar a experiência e dominar o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Assim, conforme argumenta Silva (2012), o signo (principalmente o linguístico), além de orientar-se para a regulação de ações do sujeito, torna possível a estruturação do seu campo simbólico, sendo a base explicativa da atividade consciente e, portanto, do funcionamento psicológico superior.

Nesse contexto, o conceito de mediação semiótica ocupa um ponto central na obra de Vigotski. Pino (1991), com base nas reflexões de Vigotski sobre o papel da linguagem no curso do desenvolvimento do homem, estabelece que o conceito de mediação semiótica é essencial na perspectiva histórico-cultural, pois permite compreender a dinâmica do psiquismo como um “processo permanente de produção” (p. 42), que envolve o indivíduo e seu meio sociocultural numa interação constante.

À luz dessas premissas, entende-se que os processos cognoscitivos não se vinculam unicamente à experiência individual, mas se transformam radicalmente a partir dos intercâmbios sociais travados no território da cultura por meio da linguagem. Tais processos, conforme defendem Silva (2012) e Pino (1991), consolidam-se na significação da palavra e na internalização das ações partilhadas culturalmente. Assim, as formas superiores de funcionamento psicológico (imaginação, atenção voluntária, emoção, percepção etc.), base da experiência humana que integra os sujeitos ao meio circundante e a seus pares, estão entremeadas na e pela palavra. Esse processo é marcado pela dialética do estabelecimento de significados e da negociação de sentidos.

Para Vigotski (2009), o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. Conforme explicado por Pino (1991), este apresenta maior fluidez e dinamicidade, com zonas de estabilidade variáveis. Já o significado, traço constitutivo indispensável da palavra, apresenta natureza mais estável e precisa, caracterizando-se como uma construção social e histórica. Logo, “a palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio” (Vigotski, 2009, p. 398). Nessa linha, Luria (1986) argumenta:

por significado, entendemos o sistema de relações que [se] formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e

profundidade diferentes. O “significado” é um sistema estável de generalizações que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces. (p. 45)

Pino (1991) avança nessa discussão ao estabelecer que as palavras adquirem sentido no contexto do discurso. Porém, esse termo não foi amplamente problematizado por Vigotski, cabendo-nos apontar um propositivo diálogo entre o psicólogo russo e Bakhtin-Volochínov (2009). Para Bakhtin-Volochínov, “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (2009, p. 98-99). Nessa concepção, a produção de sentidos atrela-se a um enunciado em razão da interação de *vozes* (verbalizadas ou sinalizadas), na qual “o discurso ou interlocução é um processo social de significação, e a língua, o instrumento dessa produção (Pino, 1991, p. 39).

De acordo com o argumento sustentado até aqui, podemos concluir que a linguagem é protagonista do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Devemos salientar que o signo linguístico (signo verbal) é o principal responsável pela estruturação do funcionamento simbólico — as dimensões do pensar, sentir e agir. Assim, não é de estranhar que Vigotski tenha se dedicado à pesquisa sobre os surdos (Vygotski, 1997, 2009; Vygotsky & Luria, 1996). Para ele, a surdez podia ser vista como eixo explicativo das complexas relações entre pensamento e linguagem; sua tônica voltava-se para os *caminhos* do desenvolvimento cultural desses sujeitos em função das suas especificidades na construção do significado da palavra.

Para Vigotski (2011, 2010), a deficiência assume maior complexidade quando relacionada aos órgãos do sentido ou analisadores, pois afeta na criança as funções receptoras, responsáveis por estabelecer as relações com o mundo que a rodeia. No caso específico da surdez, esta é caracterizada como “uma deficiência incomensuravelmente maior e mais pavorosa que a cegueira” (Vigotski, 2010, p. 386), pois, conforme explica o autor, o surdo conserva as formas de percepção do mundo natural, mas encontra-se excluído das possibilidades de convívio social pleno.

Nesse sentido, o problema central da surdez encontra-se na dificuldade do sujeito em se apropriar da palavra na modalidade oral, o que ocasiona transtornos para seu desenvolvimento e sua inserção na cultura. Como já sinalizamos, o signo é o elemento constitutivo das funções tipicamente humanas e o surdo, muitas vezes, não acessa as experiências típicas do seu meio social, pois seus pares imediatos (a família, por exemplo) não compartilham do mesmo sistema linguístico (Kelman et al., 2011).⁶ Esse entrave comunicativo pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, sensível e social do surdo (Góes & Barbeti, 2009; Lodi & Luciano, 2009; Sacks, 2010; Souza, 1998; Souza & Góes, 1999; Góes & Turetta, 2009), como será discutido no próximo capítulo.

⁶ De acordo com Sacks (2010), 95% das crianças surdas nascem em lares ouvintes.

2 DEFICIÊNCIA E SURDEZ: CONDIÇÕES CULTURAIS E LINGUÍSTICAS DOS SURDOS

La pedagogía comunista es la pedagogía de la colectividad. (Vygotski, 1997, p. 234).

2.1 A educação especial do novo homem soviético: proposições defectológicas

No decurso da história da humanidade, nota-se que todos aqueles que não se enquadraram ao padrão hegemônico de desenvolvimento por possuírem uma peculiaridade biológica sofreram os efeitos perversos da exclusão das vivências sociais e o cerceamento do acesso pleno aos bens culturais (Jannuzzi, 2012; Lobo, 2008; Solomon, 2013). Nessa dinâmica, de forma mais específica, os deficientes foram exilados do exercício da cidadania, recebendo de forma marginal o acesso às políticas engendradas pelo Estado, como a educação, por exemplo.

Porém, no século XX, novos olhares, acadêmicos e sociais, começaram a ser lançados em torno dos deficientes, buscando assegurar seus direitos fundamentais e tentando romper com o passado marcado pela exclusão. Nesse contexto, a perspectiva histórico-cultural tem defendido, desde o início do século, uma interpretação progressista e humanizada sobre as questões relacionadas à deficiência (Barroco, 2007, 2012; Beatón, 2001, 2012; García & Beatón, 2004; Evans, 1994; Góes, 2013; Kassir, 2013).

As teorizações sobre o curso do desenvolvimento humano interpelado pela deficiência marcam a trajetória intelectual de Vigotski. Ao analisarmos cronologicamente o escopo de sua obra, notamos que tal temática se fez presente desde o início da sua produção teórica, com a

publicação do artigo “Principios educativos de los niños anormales”, em 1924, e perdura até o ano da sua morte, quando redigiu o texto “El problema del retraso mental”, datado de 1934.

As reflexões apresentadas ao longo das explanações do autor sobre o desenvolvimento atípico, compilados principalmente no Tomo V das *Obras escogidas — fundamentos de defectologia*⁷ (Vigotski, 1997), são um convite para reflexões e reformulações das práticas pedagógicas e sociais dispensadas às pessoas com deficiência. Elas endossam as teses sobre a dimensão semiótica do desenvolvimento humano, a plasticidade do funcionamento psíquico e o papel fundante das interações sociais na constituição do sujeito.

A produção de Vigotski nessa área encontra-se intimamente ligada ao seu compromisso político-teórico com as transformações sociais que estavam acontecendo à época na União Soviética. O período pós-Revolução de 1917 e o novo contexto ideológico marcado pelo enfrentamento dos problemas sociais colocaram em evidência a situação de vulnerabilidade à qual as crianças com deficiência estavam submetidas. Isso levou Vigotski a se envolver na formulação de propostas educacionais alinhadas ao nascente cenário sociopolítico (Barroco, 2007; Nuenberg, 2008).

Inserido na conjuntura revolucionária de composição de uma nova ordem social, o psicólogo russo defendia que, se as condições organizacionais de um país forem reestruturadas de tal forma que “gracias a condiciones especiales, los niños deficientes constituyeran un valor excepcional” (Vigotski, 1997, p. 93), eles, então, encontrarão lugar na vida, e a composição

⁷ Os termos *defeito*, *defectologia* (ciência que estuda as pessoas com *defeito*) e *anormalidade*, comuns aos pesquisadores da época, são recorrentes nas traduções que utilizamos (espanhola, cubana e brasileira) neste trabalho. Porém, ao analisar a completude da obra de Vigotski, podemos afirmar que essas expressões não têm caráter pejorativo ou depreciativo, mas traduzem as concepções gerais do início do século XX sobre o estatuto social e ideológico da deficiência. Recorrentes na sua proposta teórica, verificamos lampejos de ruptura e avanços, principalmente quando o autor utiliza os vocábulos *desenvolvimento atípico* e *desenvolvimento peculiar*.

biológica diferenciada não significará necessariamente insuficiência ou defeito.⁸ Essa utopia comunista não se tratava de um paradoxo, “sino una idea transparente y clara hasta la medula” (Vigotski, 1997, p. 94).

Para atingir esse objetivo de (re)formulação de uma educação especial para o novo homem soviético, era necessário estabelecer uma outra ordem societária, livre da lógica neoliberal burguesa, do capitalismo e de suas amarras de exploração do homem pelo homem. Assim, uma revolução social de base comunista só faria sentido com a superação dessas concepções e com o estabelecimento de um conceito de pessoa com deficiência afastado da referência de normalidade, que ainda se baseava na biologia higienista e quantitativa do século XIX.

Si creamos un país donde el ciego y el sordo encuentren un lugar en la vida, donde la ceguera no signifique indeludiblemente una insuficiencia, allí la ceguera no será un defecto. [...] Superar la insuficiencia — tal es la idea fundamental. (Vigotski, 1997, p. 94)

Vigotski, nesse contexto, argumentou em defesa de uma visão mais auspiciosa e positiva sobre o desenvolvimento atípico; além disso, atribuiu papel essencial às relações sociais na emergência e consolidação de capacidades potenciais das crianças deficientes, rompendo com uma visão quantitativa que visava mensurar, em graus e níveis, a deficiência (Goés, 2002b,

⁸ Este conceito se endossa ainda mais com os exemplos trazidos por Sacks (2010) e Ferreira (2010). Aquele relata que, na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts, devido a uma mutação genética, uma forma de surdez vingou por 250 anos na localidade. De acordo com os registros, no século XIX, quase não havia famílias sem incidência de surdez. Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu língua de sinais para que fosse possível a livre comunicação entre ouvintes e surdos. Estes, então, “[...] quase nunca eram vistos como surdos, e certamente não eram considerados deficientes (Sacks, 2010, p. 39). Caso semelhante foi identificado no Brasil com os estudos de Ferreira (2010), que observou entre os índios Urubu Kaapor uma incidência elevada de casos de surdez (cerca de um a cada setenta e cinco habitantes); devido à necessidade de comunicação, esse povo desenvolveu uma língua de sinais, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), que é utilizada por todos. Nessa configuração social, não existe exclusão do surdo pelo seu déficit de acuidade auditiva; estes são considerados apenas monolíngues, ao passo que os ouvintes, bilíngues, transitam pela língua oral e sinalizada.

2013; Padilha, 2004). O autor criticava a avaliação diagnóstica e o planejamento educacional que se centravam no que *faltava* ao indivíduo, e não nas suas potencialidades.

Para os autores da perspectiva histórico-cultural, a defesa principal da defectologia pauta-se em enxergar a criança em potencialidades ilimitadas de desenvolvimento, e não com base no conceito geral e mal definido de sua insuficiência orgânica. Este se ancora em prescrições generalizadas sobre o diagnóstico, que relega ao sujeito uma experiência social menor, fundamentada na ideia de déficit e enfermidade, que tende a engessa práticas pedagógicas e coletivas (Padilha, 2004, 2007, 2013).

Es erróneo ver en la anormalidad únicamente una enfermedad. En el niño anormal notamos sólo el defecto y por eso nuestra teoría sobre el niño y el enfoque del mismo se limitan a constatar que existe tal porcentaje de ceguera, de sordera o de alteraciones del gusto. No detenemos en los gramos de enfermedad y no advertimos los kilos de salud. (Vigotski, 1997, p. 62)

Assim, existe uma força tendenciosa em enxergar no sujeito apenas aquilo que lhe *falta*, a deficiência *per se*, e não as infinitas capacidades que podem ser aproveitadas e exploradas para o desenvolvimento da criança. Essas ideias influenciaram fortemente a pedagogia terapêutica e a escola especial, que basearam nos estudos clínicos a noção sobre a natureza da deficiência para construir práticas segregadoras, focando o trabalho em aspectos considerados negativos do sujeito. Nessa mesma lógica, insere-se a noção da escola burguesa, que estabelece barreiras à escolarização daqueles considerados incapazes de viver amplamente em sociedade. A tais sujeitos, considerados improdutivos se comparados às noções hegemônicas que regem as bases econômicas capitalistas, resta desenvolver-se em um espaço social pouco

favorável e atento as suas peculiaridades e necessidades (Evans, 1994; Goés, 2013; Kassab, 2013; Padilha, 2004; Padilha & Oliveira, 2013; Souza e Goés, 1999).

Em suma, em bases defectológicas, entende-se que a deficiência não torna a criança alguém que tem possibilidades de desenvolvimento aniquiladas, mas diferenciadas. A deficiência não é concebida, portanto, como uma falta ou fraqueza, mas como outra forma de desenvolvimento, com base em recursos distintos daqueles acessíveis tipicamente na cultura (Goés, 2002a, 2002b). Nessa linha, Vigotski (1997) estabelece: “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos, sino desarrollado de otro modo” (p. 12).

Essa premissa implica uma recusa à concepção de um curso linear e evolutivo do desenvolvimento. Ao contrário, defendem-se os princípios de um processo dialético complexo, atravessado por rupturas e conflitos, marcado por revoluções, evoluções, crises, transformações qualitativas de capacidades etc. (Goés, 2002b, 2013; Padilha, 2013; Vigotski, 1997, 2011). Em síntese, nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento é entendido como “un camino dialético, complejo e irregular, con variaciones cuantitativas y metamorfosis cualitativas, que implicaría la sustitución sistemática de unas funciones por otras y la incorporación de mediaciones externas, para convertirlas en internas” (Riviéri, 1985, p. 64).

Apesar dessas considerações, sabemos que a pessoa cuja trajetória encontra-se marcada pela deficiência vivencia, em maior ou menor grau, uma paupérrima experiência social que tende a colocá-la em local de invisibilidade e asilamento assistencial, ocasionando uma *luxação social* (Vigotski, 1997, p. 73) ou, ainda, um *deslocamento social* (Vigotski, 1997, p. 80). Dessa forma, não é o déficit em si que guia o traçado do desenvolvimento da criança, mas o modo como a deficiência é socialmente significada — pelas experiências que são propiciadas ao indivíduo no seio da cultura e na qualidade das suas relações (Goés, 2002b; Padilha & Oliveira,

2013). Assim, a deficiência é um conceito social e se caracteriza por ser “un signo de la diferencia entre su conducta [dos deficientes] y la conducta de los otros (Vigotski, 1997, p. 82).

Defendendo a centralidade do sujeito, em suas peculiaridades e subjetividades, e a complexidade individual perante a deficiência, Vigotski (1997) argumenta que o *defeito*, traço constitutivo que acaba por cercear a prática social, deveria ser ressignificado no âmago das relações:

cualquier insuficiencia corporal — sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita — no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad de la conducta. (p. 73)

Partindo da tese fundamental de que existem leis gerais, únicas em sua essência e princípios, que regem o desenvolvimento de todos os seres humanos, acometidos ou não de desarranjos orgânicos, Vigotski esboça sua proposição teórica com o intuito de entender o curso do desenvolvimento humano a partir de leis comuns.

Sobre isso:

las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas, así como las leyes que gobiernan la actividad vital siguen siendo las mismas si son normales o patológicas las condiciones de funcionamiento de cualquier órgano o del organismo en su conjunto. (1997, p. 213)

Em suas investigações, Vigotski estabelece que, nas crianças deficientes, os elementos mediadores que estruturam as funções psicológicas superiores seguem rotas diferenciadas se comparadas às daquelas com desenvolvimento típico. Essa problemática está intimamente ligada à inserção cultural, e não, *a priori*, a uma explicação biológica por insuficiência orgânica.

Nas palavras do autor, “el desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la ‘nutrición’ ambiental” (Vigotski, 1997, p. 144).

Vigotski argumenta que o defeito não cria obstáculos diretamente nem impossibilita a emergência das funções. O motivo do desenvolvimento *incompleto* do indivíduo é uma superestrutura secundária, de ordem social, que age sobre ele. Para o autor, existe uma diferença essencial entre deficiência primária e deficiência secundária. Aquela se refere ao problema orgânico, biologicamente dado; já esta se desenvolve a partir das consequências construídas no campo psicossocial, decorrendo da maneira como o meio circundante se estrutura e reage perante o defeito primário. Dessa forma, “absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social (Vigotski, 1997, p. 80-81).

A defesa da perspectiva histórico-cultural nessa área estabelece que o foco prioritário de atenção ao sujeito com deficiência se pautar no campo das funções psicológicas superiores, por entender que “las mayores posibilidades de desarrollo del niño anormal se encuentran más bien en el campo de las funciones superiores, que en el área de las inferiores (Vigotski, 1997, p. 221). Com base nessa premissa, Vigotski postula que é pelo desenvolvimento cultural que a deficiência pode ser compensada, pois “onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (2011, p. 869).

Porém, conforme sinalizado por Góes (2002b) e Nuernberg (2008), a vida social está milimetricamente organizada para as condições de desenvolvimento típico e construída em função de um padrão de *normalidade*. As práticas relacionais, os instrumentos, as técnicas, os signos e a composição dos ambientes sociais se projetam para um tipo biológico estável de homem, com órgãos intactos e funções cerebrais preservadas. Nesse contexto, o

desenvolvimento atípico, devido a esses impeditivos, não favorece no sujeito o enraizamento da cultura pela via direta.

É nessa dinâmica, marcada pela vivência da menos-valia, que surge no deficiente uma força motriz capaz de transpor essas barreiras por caminhos indiretos. Na experiência social, o sujeito é impelido a tensionar suas forças para compensar as dificuldades que surgem em razão do defeito. Esse movimento baseia-se na superação das limitações pela utilização de instrumentos artificiais (Batista, 2011; Dainez, 2008, 2014; Dainez & Smolka, 2014). Assim, “el defecto no es solo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el omega de la educación social de los niños con deficiencias” (Vigotski, 1997, p. 48).

Vigotski (2011), nessa linha, argumenta que o defeito exerce uma dupla influência no desenvolvimento humano:

por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos. (p. 869)

Por essa razão, diante da condição de deficiência é necessário criar formas culturais singulares que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar rotas alternativas de desenvolvimento, que impliquem no uso de “recursos especiais” (Góes, 2002b, p. 99). É por meio da compensação que técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito (Dainez, 2008, 2014). Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes (Vigotsky & Luria, 1996).

Ao longo de sua obra, além dos princípios teóricos gerais, Vigotski analisa os processos psicossociais, principalmente no curso da infância, de sujeitos com deficiência mental, cegueira,

deficiência múltipla, transtornos emocionais e surdez. Esta última, marcada pela dificuldade de apropriação da palavra falada por vias diretas, gera obstáculos à inserção do sujeito no mundo cultural.

Conforme já argumentamos, é por meio da experiência simbólica que ocorrem as transformações do funcionamento psicológico superior (memória, emoção, imaginação etc.) e a constituição das formas complexas de pensamento (Vigotski, 2009, 2010). Portanto, é na linguagem e na experiência com a palavra, por meio das relações sociais, que o sujeito vai se constituindo (Leontiev, 1978; Luria, 1991; Vigotski, 2010). Dessa problemática, e defendendo a centralidade da palavra como instrumento psicológico para a emergência das funções superiores, resulta o interesse da perspectiva histórico-cultural em investigar como os surdos, operando com a palavra por uma modalidade não convencional, organizam seu funcionamento mental.

2.2 Surdez: um olhar pela perspectiva histórico-cultural

A surdez e seus impactos no desenvolvimento psicológico foi um tema bastante problematizado por Vigotski ao longo de suas teorizações defectológicas. Porém, é necessário analisar esse assunto na cronologia de sua produção e trazer à lembrança que seus textos são datados do início do século XX. Sem essa marcação *a priori*, podem parecer contraditórias suas posições sobre essa temática. Contudo, no campo da surdez, notamos de forma explícita deslocamentos epistemológicos do autor no decurso de sua produção e composição teóricas,

marcadas por reestruturações de pensamentos, alinhamentos político-filosóficos e mudanças de paradigma.

Em 1924, com a publicação do texto “Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil” (Vigotski, 1997), encontramos as primeiras problematizações diretas de Vigotski sobre a surdez. O autor argumenta que a *surdo-mudez*,⁹ termo utilizado na época, tratava-se de um infortúnio muito maior que a cegueira, pois apartava o indivíduo da comunicação com seus pares. Para minimizar esses efeitos, a metodologia pedagógica utilizada para a instrução dos surdos deveria ter como base o ensino da fala oral, pois, além de possibilitar a comunicação, permitiria “desarrollar en la conciencia, el pensamiento, la autoconciencia. Es restituirlo a la condición humana” (Vigotski, 1997, p. 88-89).

A *mímica*, termo utilizado pelo autor à época para se referir à língua gestual, apesar de ser considerada uma forma de linguagem, deveria ser banida para dar espaço ao método oral puro, que seria a via capaz de restituir a humanidade ao surdo. Para Vigotski, ainda restrito às ideias do texto de 1924, defende que “a linguagem mímica representa o grau mais baixo e a forma mais estreita de desenvolvimento da linguagem e da consciência” e “traz vestígios do pensamento rústico primitivo e por isso não está apta a tornar-se instrumento de expressão e conhecimento” (2010, p. 387). Nessa linha, Luria e Yudovich (1985) afirmam:

o surdo-mudo, a quem não se ensinou a falar, indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade e a ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior. [...] As pesquisas

⁹ Vigotski (2010) explica que, na “surdo-mudez”, a insuficiência orgânica refere-se à surdez em si, e a mudez aparece como manifestação secundária. Isso ocorre mesmo com o aparelho fonador intacto, pois o surdo encontra-se impossibilitado de ouvir a fala alheia e a própria. Mesmo entendendo essa dimensão, o autor utiliza o termo *surdo-mudez* em seus textos.

psicológicas de Vigotsky e outros e as observações educacionais de professores de surdos mudos mostram o alto grau de subdesenvolvimento dos processos perceptivos complexos que acompanha sempre a surdo-mudez. (p. 22-23)

Mais adiante, em 1925, no texto “Principios de la educación social de los niños sordomudos” (Vigotski, 1997), ainda notamos o autor preso às ideias da filosofia oralista. Sua tese central baseava-se na criação de uma prática pedagógica de educação social para o surdo segundo um sistema científico ordenado e coerente, com a finalidade de agregar as experiências fragmentadas com foco prioritário no ensino da língua oral. Ele desaprovava a língua de sinais e a colocava como forma comunicativa primitiva, que condenava o surdo a “permanecer em um estágio de extremo atraso e retardamento intelectual” (Vigotski, 2010, p. 388); a língua de sinais, segundo ele, não permitia a construção de conceitos e de imagens abstratas. O autor defendia: “es preciso organizar la vida del niño de tal manera que el lenguaje le resulte necesario e interesante, en cambio, que la mímica no sea para él ni interesante ni necesaria (Vigotski, 1997, p. 125).

Contudo, nesse texto, aparecem também fortes críticas aos métodos utilizados na oralização, que são caracterizados como mecânicos, artificiais e penosos para as crianças. Ainda assim, tais posições não afastam a ideia de tornar a oralização a melhor metodologia para a educação dos surdos, entendida como a via capaz de fazer “[...] o surdo ingressar no mundo das pessoas normais que ouvem e falam” (Vygotsky & Luria, 1993, p. 224).

Já com a publicação do texto “El colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto” (Vigotski, 1997), de 1931, percebem-se os primeiros indícios de um deslocamento epistemológico do pensamento de Vigotski sobre os surdos e a língua de sinais. Tal mudança se deu provavelmente em função de seu maior contato com os sujeitos surdos, do visível insucesso

das práticas oralistas e da consolidação e amadurecimento da sua teoria sobre a linguagem. Nessa fase, marcada pelo forte apelo de inserção do deficiente na esfera social, ficou explícita a defesa de Vigotski para a substituição do método oral em detrimento da língua de sinais, conceituada agora como uma *linguagem autêntica*, conforme pode ser visto no fragmento abaixo:

pese a todas las buenas intenciones de los pedagogos, la lucha del lenguaje oral contra la mímica, por regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque ésta sea, desde el punto de vista psicológico, el verdadero lenguaje del sordomudo. Ni porque sea más fácil — como dicen muchos pedagogos —, sino porque constituye un auténtico lenguaje en toda la riqueza de su significado funcional. (p. 231)

Percebe-se, conforme assinalado por Góes (2002a), que há mudanças nas convicções do autor sobre as diretrizes educacionais das crianças surdas. Por exemplo, os sinais passam de intromissores à aliados para o desencadeamento do processo de conquista da fala, sendo então considerados uma instância de linguagem sob a forma não vocal. Nesse contexto, Vigotski (1997) estabelece que o caminho mais apropriado e fecundo para o desenvolvimento da criança surda deveria pautar-se no poliglotismo, entendido como o domínio de diferentes formas de linguagem, em função da aquisição da “mímica y el lenguaje escrito” (p. 232).

[...] La poliglotía, es decir, el dominio de diferentes formas del lenguaje, en el estado actual de la surdopedagogía, es una vía inevitable y la más fructífera para el desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo (Vigotski, 1997, p. 191).

Nessa proposição, devem-se utilizar todas as possibilidades de atividade linguística da criança surda, de modo que a *mímica* não ocupa mais, como outrora, um lugar menor ou primitivo.

Sin tratar con desprecio la mímica, sin menospreciarla ni encararla como un enemigo, comprendiendo que las diferentes formas del lenguaje pueden servir no tanto para competir la una con la otra, o para frenar mutuamente su desarrollo, sino como peldaños por los cuales el niño sordomudo se eleve hasta el dominio del lenguaje (Vigotski, 1997, p. 233).

A publicação “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (Vigotski, 1997, 2011), apesar de não datada, nos leva a crer que foi redigida posteriormente a “El colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto” (Vigotski, 1997), devido ao desencadeamento de ideias, que se completam e avançam a partir deste para aquele.

Marcado pela defesa de que o desenvolvimento cultural é o principal mecanismo para compensar a deficiência, Vigotski (1997, 2010, 2011) estabelece que é por meio da educação social que se criam caminhos alternativos e/ou indiretos de desenvolvimento. Esses sistemas especiais de signos ou símbolos adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência caracterizam-se pela necessidade desta de ingressar no mundo da cultura. Para explicar tal princípio, o autor se vale da *escrita no ar*: “no caso dos surdos-mudos, a dactilologia (ou alfabeto manual) permite substituir por signos visuais, por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos” (Vigotski, 2011, p. 867).

Outro ponto importante a destacar é o conceito de fala trazido em Vigotski (2011). O autor enfatiza que a fala não se trata de uma ação ligada exclusivamente ao aparelho fonador, mas “pode ser realizada em outro sistema de signos” (p. 868) — tal como a escrita, que pode ser transferida do visual para o tátil, como no sistema Braille. Dessa forma, no surdo, a fala

humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do hegemônico e usual. Em vez de se expressar pela via oral, manifesta-se nas mãos.

Nós nos acostumamos com a idéia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e *falar com as mãos* revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. (Vigotski, 2011, p. 868)

Concordamos com Goldfeld (1997) e Góes (2002a) quando afirmam que Vigotski tem o mérito de ser o primeiro autor a considerar, em essência e filosofia, a língua de sinais como uma língua de fato (apesar de se referir a ela como mímica). Além disso, é possível enxergar em sua obra um protótipo de uma proposta de educação bilíngue para surdos, mesmo que entremeada pela comunicação total.

As crianças-surdas mudas, por si mesmas, desenvolvem uma *língua mímica complexa*, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala, não para os surdos mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos. É criada uma *língua original*, que se distingue de todas as línguas humanas. (Vigotski, 2010, p. 868, grifos nossos).

A síntese dos estudos defectológicos de Vigotski acerca da surdez desvela uma mudança dos paradigmas educacionais e sociais. Segundo Góes (2002a), para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança surda passa a ser compreendido como um processo social, e suas experiências de e na linguagem são entendidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura e nas interações sociais.

2.3 Entre concepções de desenvolvimento e linguagem e práticas educacionais: a surdez como marcador cultural

As discussões sobre a surdez têm ocupado, historicamente, locais de destaque em diversas áreas do conhecimento. Desde a esfera médica à educacional, notamos acalorados debates sobre as especificidades suscitadas pela impossibilidade de percepção auditiva. Os Estudos Surdos¹⁰ e sobre a surdez têm produzido um volume expressivo de saberes, principalmente nas últimas décadas, buscando lançar luz às particularidades ocasionadas pelo impedimento, congênito ou adquirido, de ouvir e se comunicar pelas vias convencionais de desenvolvimento. Dessa forma, discorrer sobre a surdez é, necessariamente, adentrar uma tensão epistemológica marcada por defesas antagônicas, conhecimentos distintos e concepções divergentes sobre os sujeitos surdos — compreendidos ora como deficientes, ora como grupo cultural, a depender da matriz teórica de filiação de cada pesquisador ou profissional.

Assumindo tal desafio, nossa proposta é tecer este texto com base no diálogo, marcado historicamente por espaços de disputas de poder, entre surdos e ouvintes. Nos esforçaremos em falar sobre aqueles (com eles) amalgamando suas vozes às dos pesquisadores ouvintes que têm dedicado suas trajetórias acadêmicas a investigar a surdez. Para tanto, além de autores ouvintes que são referências nas problematizações sobre a surdez — tais como Lucinda Ferreira (2010), Ronice Quadros (1997), Carlos Skliar (1997, 2010), Cecilia Góes (2002a), Maria Regina de

¹⁰ Os Estudos Surdos têm por objetivo reconstruir a experiência da surdez, entendendo-a como um traço cultural marcado pela visualidade. Esse campo teórico surgiu com os movimentos surdos organizados em consonância com os intelectuais influenciados pela perspectiva dos Estudos Culturais. A defesa dos acadêmicos e militantes pauta-se, principalmente, em dissociar a surdez da noção de deficiência (Sá, 2010).

Souza (1998), entre outros—, apresentaremos autores surdos para compor nosso debate, como Gladis Perlin (2005, 2010), Sílvia Witkoski (2009) e Karin Strobel (2009), por exemplo.

O surdo como grupo minoritário precisou transpor muitas barreiras para estabelecer um local de *voz*, conquistado por meio de lutas, avanços e retrocessos (Perlin, 2005). O histórico da surdez traz luta, por parte dos surdos ou de pessoas ouvintes solidárias à causa, e também exclusão, pelo não pertencimento à organização social hegemônica (Perlin & Reis, 2012). O seu passado, que não foi superado em plenitude, é marcado pela segregação de uma sociedade que tem se organizado de forma injusta, desigual e mercadológica. Tal sociedade analisa as especificidades da surdez pela ótica da deficiência e incapacidade produtiva, colocando-se, não poucas vezes, de maneira insensível às necessidades desse grupo.

O distanciamento entre pessoas ouvintes e pessoas surdas ocorre pelo não compartilhamento do mesmo canal linguístico. Tal situação dificulta a integração plena do surdo na família (quando ouvinte), na comunidade e na sociedade, uma vez que os sons atuam, no atual modelo de socialização, como guias para o comportamento e para a compreensão do mundo (Góes, 2002a; Kelman, 2005; Lopes, 2011; Lacerda & Lodi, 2009; Silva, 2002; Souza, 1998).

Muitos autores têm se dedicado a desvelar as concepções de surdez e as lutas do povo surdo¹¹ no decurso da história. A análise historiográfica pelo viés educacional¹² assume

¹¹ Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (Strobel, 2009, p. 33).

¹² Problematizar aspectos que envolvem as noções de deficiência e escolarização nos parece pertinente nos dias atuais. Nas últimas décadas, principalmente após 1990, vimos surgir com efervescência movimentos sociais e institucionais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse período histórico, principalmente com a promulgação da Declaração Mundial para a Educação de Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), estabeleceu-se um novo paradigma no que tangencia a vida das pessoas com deficiência. Assumindo uma perspectiva de defesa dos processos de inclusão para esse público, tais documentos buscaram estabelecer novas concepções acerca dos meios de socialização, calcados na equidade e no acesso pleno aos bens culturais, como a

centralidade em várias obras (Goldfeld, 1997; Lane, 1992; Lopes, 2011; Silva, 2002), e parece-nos profícuo transitar por esse espaço para entender categorias sociais mais amplas de inclusão e exclusão que marcam as formas específicas de os surdos se narrarem na atualidade.

Assim sendo, tecer um olhar sobre a evolução da educação para surdos implica necessariamente problematizar os processos linguísticos e as formas como tais sujeitos foram excluídos e silenciados ao longo da história. Perlin (2005), ao se referir à história dos surdos, considera que ela foi marcada pela violência e pela exclusão. Nas palavras da autora,

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

Fazendo um resgate temporal da educação ofertada para surdos, podemos depreender a existência de, no mínimo, três períodos distintos que marcam as formas dicotômicas de conceber a surdez e a língua de sinais:

a) *período pré-bilíngue*: de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, em que havia o predomínio e a liberdade de experiências educativas pautadas no uso da língua(gem) de sinais e em recursos da visualidade;

b) *período oralista*: após o Congresso Internacional de Professores de Surdos Mudos, mais conhecido como Congresso de Milão (1880), que decretou que as estratégias pedagógicas

escola, por exemplo. Esses documentos (e os advindos destes) apregoam a necessidade de tomar medidas que garantam igualdade de acesso à educação a pessoas com deficiência, seja ela qual for. No contexto brasileiro, signatário das declarações citadas, presenciamos um florescer de novas práticas pedagógicas e sociais no que diz respeito ao ingresso das pessoas com deficiência na escola regular e nos meios de socialização, agora ampliados.

de educação de surdos deveriam seguir os pressupostos da aprendizagem da língua oral, sendo esse o único objetivo de ensino;

c) *período bilíngue*: a partir dos anos 1970, época na qual novas metodologias educativas para surdos surgiram paralelamente à percepção da surdez como singularidade linguística e cultural.

Para entender esses momentos históricos mais detalhadamente, torna-se necessário recuperar, mesmo que de modo breve, as questões relativas à surdez, objetivando contextualizar as práticas educacionais, clínicas e sociais que vigora(ra)m. Para tal, tomaremos como base os trabalhos de Lane (1992), Goldfeld (1997), Silva (2000), Sacks (2010) e Lacerda e Lodi (2009).

As concepções que a sociedade fazia (e ainda faz) do sujeito surdo geralmente estavam atreladas a negatividade e improdutividade. Na antiguidade, os surdos ocupavam um local de piedade e repulsa e, a depender da época, recebiam a alcunha de frutos do castigo divino ou criaturas enfeitadas. Era comum seu abandono e sacrifício. Até o século XV, por exemplo, vigorou a ideia do surdo como um ser primitivo, sem direitos civis assegurados, inclusive educacionais e sociais.

Só a partir do século XVI é que se tem notícia, nos registros históricos, de educadores que se voltaram para a educação de surdos, como o monge Ponce de Leon (1520–1584), que desenvolveu uma metodologia baseada na datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização. Em 1620, Pablo Bonet (1573–1633), na Espanha, publicou o livro *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, tendo como base o alfabeto manual desenvolvido por Ponce de Leon. Na Inglaterra, em 1644, J. Bulwer (1614–1684) escreveu o livro *Chirologia* (“Língua natural da mão”), sobre língua de sinais, e posteriormente, em 1648, *Philocopus* (“Amigo do homem surdo e mudo”), no qual defendeu, mesmo que de

forma incipiente, a capacidade da língua de sinais para expressar os mesmos conceitos da língua oral (Lane, 1992; Silva, 2002).

No contexto francês, em 1750, o nome do Abade L'Epée (1712–1789) é expressivo. Ele assumiu o ônus de sistematizador dos *sinais metódicos*, que combinava língua de sinais com a gramática sinalizada da língua francesa oral para o ensino dos surdos. L'Epée foi pioneiro em defender que os surdos deveriam ter acesso à educação pública e gratuita. No mesmo ano, contudo, na Alemanha, começou a difusão das ideias de Samuel Heinick (1727–1790), em favor do método oral, prenúncio das primeiras noções do que hoje se constitui como a filosofia educacional oralista.

O século XVIII é considerado por Goldfeld (1997) o período mais profícuo da educação de surdos, pois foi quando ocorreu um aumento quantitativo das escolas que utilizavam a língua de sinais. Nesse contexto e impulsionado por essas ideias, em 1817, nos Estados Unidos da América, Hopkins Gallaudet¹³ (1787–1851) fundou a primeira escola para surdos, com auxílio de um aluno de L'Epée. O método adotado se baseava em um tipo de francês sinalizado, sendo a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua oral francesa, adaptada para o inglês. A partir dessa concepção, mais tarde surgiria a filosofia educacional da Comunicação Total.

Para Goldfeld (1997), foi a partir de 1860, tendo como motivo principal os avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, que o método oral ganhou força e passou a considerar a língua de sinais prejudicial à aprendizagem da língua oral. Essa filosofia teve sua legitimação no Congresso de Milão, ocasião na qual foi colocado em votação qual seria

¹³ É interessante relatarmos a existência da Universidade Gallaudet, localizada em Washington, nos Estados Unidos. Inaugurada em 1857, a instituição recebeu esse nome para honrar a memória do fundador da educação para surdos naquele país. Atualmente, a universidade tem um programa educacional desenvolvido para pessoas surdas em que a American Sign Language (ASL) é a primeira língua, e o inglês, a segunda.

o melhor método para a educação de surdos. O oralismo venceu e estabeleceu-se oficialmente a proibição e a utilização da língua de sinais nos processos educativos e de intercâmbios sociais. É importante salientar que os surdos não tiveram poder de voto nem puderam se expressar no Congresso (Sacks, 2010). Nas atas do congresso consta a seguinte deliberação:

considerando a incontável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento, declara: que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo. (Ines, 2011, p. 4)

O congresso não estabeleceu o início do oralismo e das práticas ouvintistas, mas os legitimou hegemonicamente como única rota viável para a educação e integração dos surdos. Com a assunção das práticas oralistas, os surdos passaram a ser objeto de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: a aprendizagem (por vezes forçada, mecânica e penosa) da língua oral, como se a aquisição desta tivesse como consequência direta a integração social do surdo (Lacerda & Lodi, 2009; Skliar, 1997; Silva & Abreu, 2014).

Para Skliar (2010), os pressupostos oralistas, defendidos e reafirmados no congresso, baseavam-se em três pilares: a) filosóficos, segundo os quais a língua oral era entendida como superior, capaz de abstração mais refinada, e a gestual, como sinônimo de obscuridade do pensamento; b) religiosos, em que se salientava a importância das confissões orais; e c) políticos, que pregavam a abolição dos dialetos. Apesar de serem datados historicamente, servindo a um modelo específico de sociedade, tais pressupostos ainda não foram superados em integralidade na nossa atual organização educacional e social (Silva & Abreu, 2014).

A orientação da educação das crianças surdas tendo como objetivo único a aquisição da língua oral, conforme salienta Skliar (1997, 2010), já havia se manifestado em outros momentos

históricos, mas tornou-se, após 1880, mais extrema e radical; a língua de sinais converteu-se em um símbolo de repressão física e psicológica. Nesse contexto, o surdo passou a ser analisado sob a ótica do modelo clínico-terapêutico, com foco naquilo que precisaria ser *arrumado*, *consertado*, no corpo que não ouve.

A visão patológica sobre a surdez, que deveria ser amenizada por meio de mecanismos físicos e simbólicos, visava à reparação e à correção da deficiência, incorrendo em sua medicalização. Aqui, o desenvolvimento cognitivo estaria condicionado exclusivamente ao domínio da língua oral, e a língua de sinais, que passava a ser entendida como limitadora, deveria ser evitada. Sobre isso nos fala Skliar (1997):

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

Em conformidade com essa concepção, podemos falar também em uma medicalização da educação de surdos, que se tornou uma concepção patológica e normatizadora da deficiência. Nas palavras de Vigotski (1997),

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

Criaram-se, nesse sentido, estratégias pedagógicas que buscavam a reparação e a correção dos *problemas* advindos da deficiência. Objetivava-se *impor* aos alunos o que lhes deixava *incompletos*: a fala, frequentemente afetada pela perda auditiva.

Com a transformação do espaço escolar em um ambiente hospitalar de reabilitação, em que a pessoa surda move-se dentro de um circuito limitado e pautado pela deficiência, produziu-se o “holocausto lingüístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (Skliar, 2010, p. 16). A situação é comparada, por Skliar, à daquelas comunidades que também vivenciaram condições culturais marginais, como as indígenas.

Lane (1992), ao analisar a processualidade histórica das opressões sofridas pelas comunidades surdas e a conseqüente tentativa de aniquilação das línguas sinalizadas, compara-as ao colonialismo. Este opera, entre outras formas, por meio da imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, bem como do controle dos processos educacionais segundo os objetivos do colonizador. Nessa concepção, deslegitima-se a língua materna dos povos dominados em busca de uma homogeneização pela via de um imperialismo lingüístico monolíngue:

a opressão da linguagem não é uma situação recente. Desde há muito que a língua é utilizada como instrumento imperial, usada para criar homogeneidade e fidelidade relativamente ao poder central, para minimizar ou erradicar a diversidade. (Lane, 1992, p. 102)

O processo educacional dos surdos, nessa ótica, resumiu-se à aquisição da língua oral. A escola passou a ser um espaço de treinamento dos surdos, dedicando-se exclusivamente a esse aprendizado e tornando-se um lócus de adaptação à sociedade ouvinte hegemônica. As disciplinas escolares e as trocas sociais ficaram em segundo plano, ocasionando uma queda significativa no nível de escolarização dos surdos e no seu desenvolvimento (Lacerda & Lodi, 2009; Silva & Abreu, 2014; Souza & Góes, 1999). Sobre isso nos fala Goldfeld (1997):

ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de

lado. Apenas os profissionais que igualam o conceito de língua oral como o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudicam o seu desenvolvimento. (p. 35)

O oralismo também é entendido por Skliar (2010) como uma forma institucionalizada do ouvintismo, que se conceitua como o conjunto de representações em que o surdo se vê obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Aqui, o surdo se posiciona e assume a alcunha de deficiente que necessita de reabilitação terapêutica. Para Skliar (1997), o modelo oralista fracassou pedagogicamente e exerceu grande influência no processo de marginalização social em que se encontram, atualmente, algumas comunidades surdas.

A partir da década de 1960, momento histórico marcado pelo advento dos movimentos sociais de orgulho e libertação, a surdez deixou de ser monopólio de pesquisas atreladas aos espaços terapêuticos e passou a ser discutida por profissionais das ciências humanas e sociais, demarcando uma mudança radical de paradigmas. Antropólogos, linguistas, sociólogos etc. iniciaram um novo campo investigativo em que a surdez é pesquisada e compreendida em sua especificidade cultural e linguística.

Nessa época, o linguista William Stokoe (2005), com a publicação de *Sign Language structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, demonstrou, com base em seus estudos sobre a ASL (American Sign Language), que a língua de sinais possui sintaxe e léxicos independentes e funcionais, sendo tão eficiente como meio de comunicação e simbolização como qualquer língua oral. Para ele, a língua de sinais era reveladora de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios de um grupo específico. Tal descoberta passou a nortear a linguística dos sinais e marcou profundamente aspectos sobre a inclusão

social dos surdos, especialmente nas questões acadêmicas e escolares. Ou seja, a surdez não seria somente uma deficiência, mas uma condição bicultural.

A partir daí, paulatinamente, os estudos sobre a surdez foram se deslocando de uma concepção reabilitadora para uma ênfase cultural, passando a língua de sinais a ser analisada em seu aspecto linguístico e como sistema de comunicação da comunidade surda. Estabeleceu-se como pressuposto que a língua de sinais tinha estatuto e estrutura linguística próprios, sendo por meio dela que o sujeito surdo (se) compreendia e interferia no mundo. A língua de sinais ganhava legitimidade científica, e a comunidade surda se empoderava.

Nesse deslocamento epistemológico, foram privilegiadas pesquisas sobre cultura surda, identidade bicultural e bilinguismo (Ferreira, 2010; Góes, 2002a; Perlin, 2005; Skliar, 1997, 2010; Silva, 2002; Soares & Lacerda, 2013; Souza, 1998; Strobel, 2009). Os pesquisadores começaram a defender que a surdez possibilitava uma experiência visual produtora de outras formas de representação do mundo. Concomitantemente a esse processo de despatologização da surdez, surgia um movimento em direção à identidade surda, ao orgulho surdo e ao fortalecimento das línguas de sinais (Sacks, 2010).

Isso significa dizer que os trabalhos sobre surdez de ênfase socioantropológica debruçaram-se em formulações conceituais que questionaram o colonialismo a que eram submetidas as minorias linguísticas. Ao longo dos últimos 20 anos, por exemplo, foram propostas reformulações nas metodologias educacionais para surdos, por meio de uma recondução das políticas de inclusão. No eixo das reivindicações, o debate versa sobre a centralidade da língua de sinais e seu acesso. Sobre isso, argumenta Skliar (1997):

a participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a

redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. [...] A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. (p. 102-103)

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

Com o advento dessas discussões e o notável insucesso das práticas oralistas, tornaram-se necessárias reformulações nas filosofias educacionais para surdos, que atualmente se consolidam em direção a uma proposta bilíngue (Brasil, 2005).¹⁴ Tal concepção advoga que o surdo necessita de ambas as línguas, português e Libras, para seu desenvolvimento satisfatório.

Dessa forma, tem-se como primeira língua (L1) a Libras e, como segunda (L2), o português, entendido como língua majoritária, que garante a comunicação com a comunidade ouvinte. Sendo assim, a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do surdo e é considerada a sua língua natural.¹⁵ Sua modalidade é visogestual e ocorre, basicamente,

¹⁴ No Brasil, o principal ganho político na área da surdez foi a promulgação do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, que estabelece uma nova concepção sobre surdez, língua de sinais e educação de surdos. A lei e o decreto estabelecem como foco principal o reconhecimento da língua de sinais como meio comunicativo dos surdos, afirmando que sua educação deve ser pautada na Libras e na experiência visual (bilinguismo). Esses documentos legislativos avançam no sentido de determinar mudanças de práticas ideológicas, pedagógicas e sociais (Brasil, 2005). Também progridem em sentido epistemológico, ao estabelecer, oficialmente, os conceitos de Libras e pessoa surda, com base na síntese dos estudos desenvolvidos sobre a temática e dos anseios dos movimentos sociais de surdos pós-década de 1960.

¹⁵ Segundo Skliar (2010), “natural, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo” (p. 27).

pelo canal da visão (Sacks, 2010). Nesse tipo de comunicação, a atenção, percepção, acuidade e memória visual são fatores fundamentais, assim como as expressões faciais, os movimentos labiais, os movimentos corporais etc.

Esses aportes conceituais e legais se articularam com uma filosofia educacional bilíngue para surdos, contrária às práticas que ecoaram pelos corredores oralistas. Eles partem do pressuposto de que a língua de sinais tem estatuto linguístico e que o surdo é, por condição cultural, bilíngue, devendo, portanto, o bilinguismo nortear a sua educação. Em síntese, a língua de sinais deixou de ser entendida como um obstáculo e transformou-se em condição fundamental para a inclusão do surdo, passando a ser considerada uma instância de linguagem não vocal que se materializa em formato visoespacial (Góes, 2002b; Quadros, 1997; Sá, 2010; Sacks; 2010; Silva, 2002).

Assumir a identidade surda significa o compromisso de pertencer a um grupo minoritário e ainda muito discriminado; portanto, é um processo complexo. Enquanto a sociedade tenta homogeneizar seus membros, observa-se o surgimento de um movimento contrário, que busca fortalecer o uso da língua de sinais e o reconhecimento da cultura surda. É com os sinais que o surdo vai estruturando suas significações do mundo da cultura. Porém, a principal dificuldade do surdo é a construção do diálogo com o ouvinte, pois, na maioria das vezes, não consegue *acessar* de forma *natural* a experiência com o universo oral.

Nessa direção, Behares (1989), Góes (2002a), Kelman (2005; 2012), Lacerda (2006), Silva (2002) e Souza (1998) defendem que toda criança surda deve: a) adquirir, o mais precocemente possível, a língua de sinais, pois seu contato tardio pode restringir as práticas comunicativas e trazer consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo, dificultando sobretudo o acesso à informação e aos bens culturais; e b) interagir cotidianamente com surdos

que fazem uso dessa língua, assim como acontece com qualquer criança ouvinte em fase de aquisição linguística. Sobre isso, argumenta Souza (1998):

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

Skliar (2010) defende que, além da potencialidade de aquisição da língua de sinais, as crianças surdas têm o direito de se desenvolver em uma comunidade de pares visando construir estratégias de identificação e, ao serem inseridas nas comunidades surdas, podem compartilhar de uma forma de comunicação que potencializa a construção de laços de identidade importantes para o seu desenvolvimento socioafetivo. As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da comunidade surda, consolidando-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelos sujeitos (Perlin, 2005), em que o encontro surdo-surdo é essencial. Porém, torna-se necessário pensar em uma política de identidades surdas, em que as questões ligadas a raça, etnia, gênero, orientação sexual, classe social etc. estejam presentes e sejam problematizadas dentro desse coletivo.

3 DEFICIÊNCIA, SURDEZ E DIVERSIDADE SEXUAL

Talvez eu estivesse com medo do sucesso. Talvez o sexo provasse que eu era um adulto, algo que nunca esperei saber como era. Talvez sugerisse que eu poderia ter feito sexo muito tempo antes, se eu não tivesse contraído poliomielite, se eu não fosse medroso, se... (O'Brien, M., 1990, p. 6, tradução nossa)¹⁶

3.1 Identidades sexuais e de gênero: breves apontamentos

Atualmente, podemos observar que as questões relacionadas à sexualidade e ao gênero estão presentes em diversas discussões contemporâneas. Tanto no campo acadêmico quanto nos espaços institucionais e sociais, essas temáticas estão em pauta principalmente no que se refere às *novas* configurações de modelo familiar e à legitimidade das relações afetivo-sexuais que transgridem as fronteiras convencionais. Porém, as discussões nesse campo tendem a ancorar-se em conceitos questionáveis, baseados em ideologias fundamentalistas e religiosas que acabam por disseminar o binarismo de gênero e as atitudes intolerantes (Almeida, 2010; Bento, 2006; Borrillo, 2010; Miskolci, 2012).

¹⁶ Mark O'Brien foi um jornalista e poeta norte-americano que contraiu poliomielite na infância, passando a depender um pulmão de aço (espécie de respirador artificial) para sobreviver. Em 1990, escreveu para *The Sun Magazine* o artigo "Sobre consultar uma substituta sexual", narrando sua experiência no campo da sexualidade e do afeto. Em 2012, com base nesse relato e no livro biográfico da substituta que o atendeu (Greene & Garano, 2013), sua história foi eternizada no filme *As sessões* (Lewin, 2012).

As primeiras tentativas organizadas de contestação das discriminações relacionadas ao gênero remontam ao Movimento Feminista e aos Estudos Feministas¹⁷ pós-década de 1960, que se preocuparam em questionar e analisar a hegemonia masculina e a sujeição da mulher (Nye, 1995). Além disso, as teóricas feministas debruçaram-se em cunhar um conceito de gênero capaz de abarcar seus posicionamentos políticos e filosóficos. Elas defenderam que gênero é uma construção cultural que não se atrela de forma linear e direta ao sexo, mas sim aos aspectos sociais que se representaram sobre o masculino e o feminino ao longo da história. Portanto, trata-se da organização social da relação entre os sexos, rompendo com a ideia de determinismo biológico que perdurava até então (Beauvoir, 2009; Scott, 1995). O conceito, apesar de não negar os aspectos orgânicos relacionados ao sexo, procura pensar os sujeitos como produzidos e produtores nos e dos processos históricos. Nessa perspectiva, os gêneros deveriam ser pensados como constructos sociais, em que os indivíduos se estruturam de acordo com os contextos e grupos diversos (étnicos, de classe, de crença etc.) em que estão inseridos, erigindo suas performances de gênero segundo as dinâmicas sociais historicamente demarcadas. Argumenta Louro (1997):

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

¹⁷ No campo das ciências humanas e sociais, conceitua-se como estudos feministas um campo pluridisciplinar de conhecimentos que se desenvolveu no meio universitário a partir da década de 70. Descarries (2000) chama a atenção que tal vertente não significa estudos unicamente centrados sobre as mulheres, mas debruça-se sobre diferentes problemáticas visando analisar a dimensão sexuada das relações sociais de hierarquização e de divisão social, assim como as representações sociais e as práticas que as acompanham.

No campo da sexualidade, fortemente influenciado pelos Estudos Feministas e de Gênero, autores têm argumentado que ela se organiza e se expressa na materialidade da história (Fávero, 2010; Saffioti, 2004, 2014; Scott, 1995; Touraine, 2011). Como uma construção social, transmitida, aprendida e reposicionada por meio da inserção na cultura, a sexualidade se constitui, no campo semiótico, por múltiplos discursos que regulam, normatizam e produzem *verdades*. Nessa linha, Foucault (1988) afirma que “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (p. 100).

Para Madureira (2000), as identidades de gênero (experiência individual de expressar-se em relação às masculinidades e feminilidades ou afastar-se desse binômio) e as identidades sexuais (as variadas maneiras como são subjetivadas as orientações sexuais), apesar de serem conceitos distintos, apresentam interdependência constitutiva. Tais identidades, além de funcionarem como aportes culturais no processo da subjetividade, posicionam os sujeitos em suas relações com os diversos grupos sociais existentes no contexto cultural em que estão inseridos.

As identidades (sexuais e de gênero) estão inter-relacionadas e são sempre construídas, caracterizando-se em formatos instáveis e sendo passíveis de transformação ao longo do desenvolvimento ontogenético. De fato, a ideia de permanência e unidade identitária encontra-se frequentemente presa a uma visão inata, natural, biológica e hereditária sobre a sexualidade — descontextualizada, portanto, dos parâmetros culturais, políticos e históricos (Hall, 2006). Sobre isso, afirma Britzman (1996):

nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. [...] Toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (p. 74)

Segundo Weeks (2007), a sexualidade está relacionada com nossas crenças, ideologias, desejos, prazer e imaginação, entre outros. Assim, os sentidos que atribuímos à sexualidade e o peso das questões a ela relacionadas são construídos e modelados em tessituras sociais e culturais que se atrelam a dimensões discursivas e ideológicas: “somos seres que podem atravessar as fronteiras discursivo-culturais da sexualidade e se familiarizar com outros discursos sobre quem podemos ser sexualmente” (Lopes, 2008, p. 138).

Não é possível fixar um momento no processo de desenvolvimento humano (infância, adolescência ou fase adulta) como marco para o estabelecimento ou a internalização da identidade sexual e/ou de gênero (Louro, 1997). Porém, conforme argumenta Borrillo (2010), “desde o berço, as cores azul e rosa marcam o território dessa *summa divisio* que, de maneira implacável, fixa o indivíduo seja à masculinidade, seja à feminilidade” (p. 27).

As identidades de gênero (homem, mulher, agênero etc.) e as identidades sexuais (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, assexualidade etc.) são consideradas tradicionalmente como unidades estáticas intrapsíquicas, que ocupam um local definidor da natureza essencial e natural de uma pessoa.¹⁸ Com base nesses fundamentos, há uma tendência em procurar marcas genéticas, de ordem físico-biológica, para as manifestações sexuais, como a homossexualidade.

¹⁸ Essas ideias podem ser encontradas em um livro de grande circulação no Brasil (Pease & Pease, 2000). Valendo-se de uma visão supostamente *científica e bem-humorada*, os autores afirmam: “pesquisadores [sem se referir a quais] acreditam que a orientação sexual é quase completamente determinada na vida intra-uterina, confirmada por volta dos cinco anos de idade e é incontrolável” (p. 118).

3.2 O nascimento de uma categoria: a homossexualidade¹⁹ como *espécie*

Os termos *homossexualidade* e *heterossexualidade*, conceitual e linguisticamente, são relativamente novos, marcados pelo pensamento moderno e contemporâneo.²⁰ De acordo com Weeks (2007), até meados do século XIX, a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo era tratada sob a categoria geral e mal definida da sodomia. Os sodomitas eram pessoas que apresentavam um potencial de natureza pecadora, mas a sodomia não se caracterizava como uma atividade própria de um tipo específico de pessoas. Essa era uma categoria bastante ampla, que incluía contatos sexuais (não necessariamente penetrativos) de homens com homens ou com animais. Em suma, tratava-se de relações que desafiavam a reprodução.

O que definia a sodomia eram os comportamentos em si e não as inclinações eróticas ou afetivas. Assim, o indivíduo que tivesse o desejo de praticar a sodomia, mas não o fizesse, não era considerado um sodomita. Da mesma forma, aquele que abandonasse o *vício* deixava de ser

¹⁹ Muitos autores, a exemplo de Costa (1992), utilizam o termo *homoerotismo* em vez de *homossexualidade*, por entenderem que esta, assim como *homossexual*, estaria carregada de preconceito e ancorada ao vocabulário científico-moral de quando foi cunhada, no século XIX. *Homoerotismo*, na perspectiva de Costa (1992), descreveria melhor as práticas e os desejos de sujeitos que se sentem atraídos por pessoas do mesmo sexo. De acordo com essas argumentações, os vocábulos homossexualidade e homossexual ainda estariam presos ao século XIX e os sentidos atribuídos a eles pelos discursos da época. Madureira (2000), apoiada nas ideias de Costa, prefere o termo *identidades sexuais não hegemônicas* para se referir aos sujeitos com orientação homoerótica, que ocupam uma posição marginal em relação à norma heterossexual nas sociedades ocidentais contemporâneas. Apesar da contribuição dos referidos autores, optamos pelo termo *homossexualidade*, por entendermos que ele tem sido ressignificado, ao longo da história, por meio da luta dos movimentos sociais e das políticas afirmativas.

²⁰ As relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo estiveram presentes na estrutura de diversas formas societárias (Eribon, 2008; Dover, 2007; Green & Polito, 2006; Naphy, 2004). Sobre isso, é pertinente a reflexão de Mott (2011), no texto “A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco”, e de Trevisan (2011), em “O escândalo dos índios homossexuais”.

taxado como tal, pois essa categoria era definida exclusivamente pelo ato (Eribon, 2008; Naphy, 2004; Nunan, 2003).

De pecado a crime, as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo passaram, a partir do surgimento do conceito de homossexualidade, cunhado por Karl Kertbeny em 1869, a ser consideradas doença e desvio passíveis de tratamento e normatização (Eribon, 2008; Madureira, 2000). Elas foram inseridas, assim, no discurso médico e patológico. Em tese, o sodomita deixava de existir para dar lugar ao homossexual, que se transformava em uma *espécie* de pessoa, conforme sinaliza Foucault (1988):

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

O homossexual não era mais um sujeito qualquer que tinha caído em pecado, mas um sujeito de outra natureza. Para esse tipo de indivíduo, haveria de ser inventada e posta em prática uma sequência de ações visando à reintegração ao padrão sexual e afetivo de *normalidade*. Porém, ainda que se afirme a primazia da heterossexualidade, ela apenas se constitui como “sexualidade-referência” depois da instituição da homossexualidade (Simões & Facchini, 2009; Facchini, 2005; Louro, 2009).

No fim do século XIX e início do século XX, os termos *homossexualidade* e *heterossexualidade* definiram mais estreitamente os tipos específicos de comportamento sexual e as identidades sexuais. A homossexualidade foi assumida pelo discurso médico-moral e a heterossexualidade ficou estabelecida como descrição da norma, ocorrendo uma oposição entre os vocábulos e uma valorização deste sobre aquele. Assim, institucionalizou-se a

heterossexualidade, produzindo ordenamentos em que o *anormal* e o *normal* passaram a ser distinguidos e hierarquizados (Louro, 2008, 2009; Madureira, 2000; Miskolci, 2012).

Dessa forma, a homossexualidade e o sujeito homossexual, como categorias sociais, foram *inventados* nesse período histórico. Se antes as relações afetivas sexuais entre pessoas do mesmo sexo se inseriam em um discurso transitório de uma atividade pecaminosa, à qual qualquer um poderia sucumbir, a partir dessa época passou a definir um tipo específico de sujeito que viria a ser marcado e reconhecido como desviante, e que necessitaria ser recolocado e ajustado à *ordem* heterossexual.

Goffman (1998) descreve que, com a normatização da identidade heterossexual, estabeleceu-se um processo constante de estigmatização das identidades homossexual e bissexual. Nesse processo, tais identidades passaram a ser consideradas deterioradas, como se escondessem uma falha fundamental na sua constituição.

Já Madureira (2000), Naphy (2004) e Eribon (2008) argumentam que, antes do século XIX, as preocupações com a sexualidade estavam ligadas à religião ou à filosofia moral. Com o surgimento da sexologia, a sexualidade passou a ser objeto de estudo científico, dando início a um esforço classificatório que acabou por cunhar categorias. A medicina, na virada para o XX, por exemplo, propunha ações médico-corretivas²¹ para os homossexuais, e a homossexualidade passou a ser compreendida em termos biológicos, como problema de saúde. A medicina assumiu para si, apoiada em um discurso da Igreja Católica, a obrigação de conduzir o homem ao caminho *correto* da sexualidade, em que o ato sexual visava exclusivamente à reprodução da

²¹ Cabe ressaltar que, em 1973, nos Estados Unidos, retirou-se o termo *homossexualismo* da lista dos distúrbios mentais da American Psychology Association, passando a ser usada a palavra *homossexualidade*. O sufixo *-ismo* (referente a doença) foi substituído por *-dade* (que remete a modo de ser). Posteriormente, em 1985, no Brasil, o Conselho Federal de Medicina aprovou a retirada da homossexualidade do código 302.0, referente aos desvios e transtornos sexuais, da Classificação Internacional de Doenças.

espécie, desvinculado do prazer e do erotismo. Qualquer atividade sexual que se distanciasse desse preceito era considerado uma afronta à natureza humana (Ferrari, 2005).

A heterossexualidade, então, compõe o padrão pelo qual todas as outras formas de sexualidade deveriam se pautar. Advém daí a crença na existência de uma *escala de sexualidades* na qual a heterossexualidade ocupa a posição superior e hegemônica. Segundo esse princípio, todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, como possuidoras de uma falha fundamental (Borrillo, 2010; Miskolci, 2012).

Paradoxalmente, existe aqui uma lógica dialética e contraditória entre a heterossexualidade e a homossexualidade: a minoria, entendida como *fora da norma*, é necessária para circunscrever os contornos daqueles que se estabelecem como *normais*. Conforme nos fala Louro (2009),

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

Como mudança de paradigma, torna-se necessário estabelecer um deslocamento epistemológico e social para que se rompa com a lógica binária da sexualidade (heterossexualidade \times homossexualidade), que se efetiva em hierarquização, classificação e dominação. Independentemente de se tratar de uma escolha de vida sexual ou de uma característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade, na visão de Borrillo (2010), deve ser entendida como uma forma de sexualidade tão legítima quanto

a heterossexualidade, sendo apenas uma manifestação do pluralismo sexual (variante constante e regular da sexualidade humana).

Para Louro (2009), com a visão natural, imutável, a-histórica e binária de sexo, impõem-se limites à concepção de gênero e sexualidade, pois se equaciona a heterossexualidade como forma apriorística, compulsória e normativa. Assim, os sujeitos que transgridem a heteronormatividade são colocados à margem das preocupações dos espaços institucionalizados e da sociedade em geral. Vivem a experiência de exclusão, compondo o quadro geral daqueles considerados estranhos, fora da norma(lidade) (Bauman, 1998). E a sociedade vai incorporando, como objetivo de normalidade, a expulsão de tudo aquilo que se considera impuro, indesejado e causador de perversões.

Quando alguém xinga alguém de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de sapatão ou bicha, não está apenas dando um nome para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como poluidora, como alguém de quem você quer distância por temer ser contagiado. (Miskolci, 2012, p. 40)

Nesse sentido, a homofobia²² se materializa e se define por atitudes de hostilidade, manifestada por meio de violência física e simbólica, àqueles que transgridem as vias hegemônicas de manifestação do gênero e da sexualidade, atingindo principalmente os homossexuais. Da mesma forma que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia

²² Na visão de Nunan (2003), o conceito de *homofobia* tem sido duramente criticado, pois a acepção da palavra implica que essa manifestação de preconceito se atrela a uma forma de psicopatologia (fobia) individual, ignorando-se os aspectos sociais. Para autora, o termo que melhor abarca a dimensão sociológica dessa ocorrência é *preconceito sexual*. Borrillo (2010) também se alinha a essa ideia, ao defender que o termo *homofobia* se revela limitado, abrangendo de forma bastante parcial a amplitude do fenômeno. Aproximando-nos deste, que não exclui o uso do termo, entendemos a homofobia como uma manifestação cultural e social, e não como um medo irracional do tipo patológico.

se configura como uma manifestação social arbitrária, que consiste em designar o outro como abjeto, inferior ou anormal. As marcas da diferença o colocam à margem, fora do universo comum dos ditos *humanos*. Corroborando com essa ideia, ao se referir às identidades deterioradas, afirma Goffman (1988):

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

O preconceito contra homossexuais, na sociedade contemporânea brasileira, é admitido e se inscreve rotineiramente nos discursos e atos públicos — mas sem retaliações efetivas, ao contrário do racismo, por exemplo. Para Borrillo (2009, 2010) e Nunan (2003), a homofobia permanece como a única discriminação fora da ordem jurídica cabível de sanções. Assim, enquanto outras formas de preconceito e discriminação são formalmente condenadas pelas instituições, a homofobia continua a ser uma expressão aceitável e tolerável em virtude de filiações (políticas, religiosas etc.). Com isso, homossexuais, a despeito de alguns pequenos ganhos nos últimos anos, são excluídos legalmente do gozo de direitos fundamentais e de um efetivo convívio social (Almeida, 2010; Facchini, 2005; Simões e Facchini, 2008, Okita, 2007). O quadro de exclusões e vulnerabilidades se amplia quando a dimensão de identidade sexual minoritária se atrela às questões de classe, raça e deficiência.

3.3 Sexualidade e deficiência

A sexualidade humana é um fenômeno amplo e complexo que, segundo Maia (2011) e Mottier (2010), se expressa de diferentes modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções e nas representações. Abrange o erotismo, o campo semiótico, questões orgânicas, psicológicas e sociais, e não se restringe unicamente ao ato sexual, sendo esta uma das diversas formas de experienciá-la. Assim, a sexualidade é uma esfera específica, mas não autônoma, do comportamento humano, que compreende atos, relacionamentos e significados. O conceito envolve também a intencionalidade, a expressão e a vivência dinâmica das condutas sexuais e dos relacionamentos afetivos (Giddens, 1993).

Na tentativa de forjar um conceito para sexualidade Maia (2011) comenta a dificuldade de conceituação:

o conceito de sexualidade é, antes de tudo, amplo, difuso e histórico; a sexualidade humana faz parte da expressão histórica da personalidade e é, essencialmente, cultural na medida em que sua expressão envolve a relação entre as pessoas num contexto social.
(p. 27)

Conforme já argumentamos, as expressões de sexualidade e gênero, e os diversos fatores a eles associados se manifestam em um contexto cultural, histórico e político. Cada sociedade estabelece conceitos de *normalidade* para comportamentos considerados adequados ou não, que devem ser incentivados ou reprimidos, muitas vezes com base em conceitos torpes e segregadores.

Maia (2009b) esclarece que, da mesma forma como existem padrões de normalidade em relação à sexualidade, existem modelos culturais do desenvolvimento humano considerado saudável ou *normal*. Esses protótipos culturais incluem expectativas de desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico etc., que se pautam na concepção do perfeito, ajustado e belo. Nesse contexto, a problemática que envolve a deficiência assume relevância, especialmente, por caracterizar um conjunto de diferenças desvantajosas que (de)marca o sujeito em constantes situações de opressão e exclusão.

Ao definir o termo *deficiência*, Diniz (2010, 2012) descreve-o como polissêmico e plural, defendendo que este não deve se pautar unicamente nos saberes biomédicos, mas na complexidade dos fenômenos sociais. Para a autora, o sujeito deficiente é o resultado de interações injustas entre o corpo com algum tipo de impedimento e o ambiente social. É no convívio, tal como abordamos no capítulo 2, que esses indivíduos experimentam as desvantagens impostas pela ideologia da padronização. A “deficiência é, portanto, o resultado da interação social, muito embora seja coloquialmente entendida como uma tragédia pessoal, algo indesejável, uma expressão do corpo abjeto” (Diniz, 2012, p. 80).

A deficiência, como discutimos anteriormente, ainda é vista sob a ótica da incapacidade, na qual se estabelece que os sujeitos que apresentam perda ou alteração de determinada função física e/ou cognitiva estejam em espaços de desvantagem ou de assistência permanente. Impugna-se a eles a capacidade de fazer escolhas para sua vida, principalmente no que diz respeito às manifestações e/ou vivências sexuais (Campos, 2006; Dantas, Silva & Carvalho, 2014; Gesser, Nuernberg & Toneli, 2013; Mello & Nuernberg, 2012; Mello, 2010). Quando estas ocorrem, raramente ultrapassam o namoro vigiado ou infantilizado, especialmente em se tratando de deficientes mentais ou pessoas com comprometimentos físicos (Bastos & Deslandes, 2005; Glat, 2004; Glat & Ferreira, 2007; Giami, 2004; Moukarzel, 2003; Sánchez, 2012; Pan,

2003). A sexualidade das pessoas com deficiência é, no geral, objeto de estudos esparsos e de muito silenciamento, o que não deixa de ser uma repetição no universo científico da marginalização que acontece mundialmente nos âmbitos social e econômico (Bisol, 2008; Gesser & Nuernberg, 2014; Maia 2011;).

Na atual conjuntura social, os corpos que não correspondem aos modelos estéticos de perfeição, aqueles que não estão ajustados culturalmente aos modelos estabelecidos pela sociedade, tendem a despertar rejeição e afastamento.²³ Prumes (2007) afirma que o corpo deficiente jamais foi tido como natural ou objeto de desejo (a não ser em caso dos *devotées*),²⁴ diferentemente do que já ocorreu com o corpo obeso,²⁵ por exemplo. O deficiente é rejeitado por não se alinhar ao perfil da corporeidade vigente, prevalecendo a imagem de que um corpo com *defeito* não deseja e não pode ser desejado. A narrativa de Mark O'Brien (1990) ilustra essa questão:

²³ Goffman (1988), assim como Vigotski (1997), estabelece que “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir de uma imperfeição original” (p. 15).

²⁴ Do francês *devotos*. Termo usado para caracterizar atração e excitação sexual pela deficiência *per si*. A inclinação desloca-se da pessoa para a deficiência — por exemplo, para amputações, deformações congênicas etc. No caso dos chamados *pretenders*, o estímulo sexual encontra-se em simular a deficiência, usualmente fazendo uso de equipamentos como cadeira de rodas, muletas, bengalas ou aparelhos ortopédicos. Existe uma discussão acerca do devotismo no que tange à sua caracterização como um fetiche ou uma espécie de doença ou desvio de personalidade.

²⁵ Aqui vale citar as pinturas do colombiano Fernando Botero, que demonstra uma preferência artística por figuras obesas. Também merece destaque o projeto *Fantasia Caleidoscópicas*, idealizado pela jornalista Leandra Migotto Certeza e pela fotógrafa Vera Albuquerque. Nele, busca-se ressignificar, pela experiência estética proporcionada pela fotografia, a representação social da sexualidade das pessoas com deficiência. Elas questionam o padrão de beleza instituído socialmente, visando ressaltar a possibilidade de uma democratização do prazer e a igualdade de direitos sexuais (anexo 01). Elaboração semelhante é feita pelo fotógrafo alemão Rasso Bruckert, autor da exposição “Perfeito/Imperfeito”, que traz como marca de sua obra ensaios com pessoas deficientes (anexo 02). Outro trabalho importante de ser citado é do cego Evgen Bavcar, que realiza intervenções fotográficas pautado na nudez e no erotismo (anexo 03).

ela [a substituta sexual]²⁶ acariciou meu cabelo e me disse que era gostoso fazê-lo. Aquilo me surpreendeu; eu nunca pensei em meu cabelo ou qualquer outra parte do meu corpo como agradável. Ter ao menos uma característica atrativa me ajudou a me sentir mais confiante. (O'Brien, 1990, p. 4, tradução nossa)

Levando em conta a realidade cultural, Moukarzel (2003) analisa que existe uma dupla moralidade no que tange à sexualidade e à deficiência. Quando não se exalta a inocência, com base na infantilização e assexualidade do deficiente, defende-se que a sua sexualidade se expressa de forma descontrolada, instintiva e devassa, aproximando-se da natureza animal (Lobo, 2012). Tem-se, então, no campo hegemônico a ideia de que uma pessoa com deficiência não pode manter relações afetivas e sexuais. Afinal, é impossível que seu corpo seja cobiçado e que ela sinta desejos eróticos. Nessa linha, argumenta Pinel (1993):

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

²⁶ Diferente do terapeuta sexual, que tem por foco os problemas emocionais relacionados ao sexo, a substituta trabalha com o corpo do cliente por meio da elevação da autoestima e do prazer sexual. Essa categoria profissional tem formação em psicologia e, durante oito sessões (no máximo), auxilia os clientes a resolver seus problemas sexuais. No Brasil, essa modalidade terapêutica é proibida pelo Conselho Federal de Psicologia; porém, nos Estados Unidos, a profissão é regulamentada, desde que a prática seja indicada e supervisionada pelo psicólogo do cliente.

Maia (2006) defende que as dificuldades nas dinâmicas sexuais apresentadas pelas pessoas deficientes decorrem das relações contraditórias e ideológicas que se perpetuam no binômio sociedade–deficiência. Na maior parte das vezes, os embaraços comportamentais atrelados às inadequações na vivência da sexualidade, como a masturbação em espaço público, vinculam-se a um conjunto de atitudes sociais: preconceito, desinformação, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário de educação sexual familiar, descrédito na capacidade do deficiente em expressar sentimentos e desejos sexuais etc. Assim, os sujeitos são considerados deficientes não apenas em algumas habilidades, mas também em sua sexualidade. Glat (2004) ressalta que, do ponto de vista psicológico, a repressão sexual é extremamente danosa, e poucas famílias e profissionais se preocupam com seus efeitos no desenvolvimento biopsicossocial dos jovens deficientes. Isso pode ser visto no relato de O'Brien (1990):

sempre que eu tinha algum pensamento ou sentimento sexual, me sentia acusado e culpado. Ninguém da minha família discutia sobre sexo perto de mim. O comportamento que absorvi era que pessoas educadas nunca pensavam sobre sexo e que ninguém o fazia. Eu não conhecia ninguém fora da minha família, então essa conduta me afetou fortemente, me convencendo de que as pessoas deficientes deviam ser assexuadas iguais à Barbie e ao Ken e de que devíamos nos comportar como se não tivéssemos algo lá embaixo. (p. 1, tradução nossa)

Contudo, são raros os casos em que a deficiência prejudica a maturação sexual, o que implica que as pessoas deficientes sentem-se impelidas pelos mesmos impulsos e desejos dos demais para ter uma vida afetiva e exercer sua sexualidade. Para Paula, Regen e Lopes (2005), os anseios, frequentemente, são desrespeitados porque pais e profissionais não conseguem renunciar à superproteção, que favorece a acomodação e bloqueia o desenvolvimento social.

O que se percebe é a prevalência da excessiva escolta familiar e o paternalismo institucional e social. Ao investigar os conceitos que familiares têm sobre sexualidade e suas manifestações, Moukarzel (2003) verifica que a desinformação funciona como uma barreira *protetora* contra a expressão sexual dos deficientes. Assim, os familiares desconsideram a importância do conhecimento e das vivências sexuais para a constituição pessoal e social da pessoa deficiente. Para os pais, encerrados em uma visão negativa e restrita de sexualidade, a aquisição de conhecimentos sobre o assunto pode despertar nos filhos o desejo de experimentação. Assim, na maioria das vezes eles preferem se omitir e/ou fantasiar a realidade para tentar aniquilar o desenvolvimento afetivo-sexual dos filhos deficientes.

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

Para Maia (2006), o que torna a sexualidade do deficiente tão complexa é também a escassez de estudos na área, o preconceito, a desinformação e os valores associados ao tipo de orientação sexual que eles recebem.

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

Maia (2006, 2008, 2010) também considera que a maior dificuldade em aceitar a sexualidade de alguém com deficiência advém do fato de que as pessoas vinculam a ideia de

sexo exclusivamente à genitalidade, desconsiderando um conceito mais amplo de sexualidade. Não se leva em consideração, por exemplo, a capacidade de amar e ser amado, o desejo erótico, entre outras dimensões humanas que se mantêm a despeito de quaisquer condições e/ou limitações (Salimene, 1995). Sobre isso nos fala Pinel (1999):

é preciso deixar claro que a sexualidade independe — ou não — da existência de “incapacidade”; ou seja, a sexualidade é inerente a todo ser humano, as diferenciações ocorrem na exteriorização da atividade sexual, que pode estar modificada em alguns casos. Deficiência não é, definitivamente, sinônimo de assexualidade ou problemática sexual. (p. 215)

Nessa direção, de forma ainda tímida, a vivência da sexualidade por pessoas deficientes e seus direitos sexuais aparecem como temas novos na agenda das políticas públicas, que caminha no sentido oposto ao da compaixão e do assistencialismo, deslocando-se para a perspectiva dos direitos humanos e da cidadania. Para Telles (2010), o isolamento (em casa ou em instituições) das pessoas com deficiência, atrelado à falta de informação, faz com que elas assumam um papel de estrangeiros em seus corpos e em sua sexualidade. Ainda assim, nos últimos anos, notamos exemplos interessantes de sujeitos deficientes que deram voz, por meio da literatura, aos estigmas sexuais que sofrem.²⁷

Observamos que as pessoas com deficiência começaram a imprimir novos sentidos aos discursos que, até então, eram proclamados sobre suas sexualidades e seus corpos como

²⁷ Ver *Na minha cadeira ou na tua?*, de Juliana Carvalho (2010), *Revolução sobre rodas*, de Fabiano Puhlmann (2000), e *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva (2003): todos esses são autobiografias de sujeitos com deficiência física. Sobre vivências homoeróticas de sujeitos surdos, destacamos o escritor Raymond Luczak (que é surdo e homossexual), autor de vários livros, sendo os de maior visibilidade *Notes of a Deaf Gay Writer* e *Men with their hands*. Chamamos a atenção também para as seguintes obras que Luczak assina como editor: *Eyes of desire: a deaf gay and lesbian reader* e *Eyes of desire 2: a deaf GLBT reader*, que se caracteriza por reunir relatos de vida de surdos gays, lésbicas, transexuais. Nenhum desses livros tem publicação em língua portuguesa.

disformes e incompletos. Desloca-se a marca de uma deficiência incapacitante, em que o corpo é circunscrito como limitador e inerte, para um corpo com outras possibilidades/potencialidades, capaz de expressar sexualidades e afetos de forma diversa e plural.

A literatura atual restringe-se à heterossexualidade ao tratar de relacionamentos afetivo-sexuais entre deficientes. Pouco se fala sobre relações homossexuais entre pessoas com deficiência e, quando se fala, em geral, o foco volta-se para a homossexualidade masculina, associada a casos de contágio por HIV e aids, ou ainda a abusos e violências (Maia, 2009a, 2009b).

3.4 Sexualidade, deficiência e homossexualidade

Quando se fala em homossexualidade relacionada às deficiências, o assunto é envolto em uma penumbra com raros estudos investigativos. O que se percebe são indícios de discussões teóricas (Abreu, 2011; Abreu, Silva & Zuchiwshi, 2015; Maia, 2009a, 2009b, 2010; Maia & Ribeiro, 2010), pioneiras para o debate no contexto brasileiro, que clama por investigações sobre o que significa a vivência das identidades deficiente e homossexual em um mesmo sujeito. Ou seja, sujeitos com duas (ou mais) características pessoais que são socialmente construídas em um espaço de menor valia, e, portanto, consideradas desvantajosas. A charge de Miguel Ribs (2014) ilustra essa discussão:

Figura 1 – Identidades minoritárias



Fonte: Miguel Ribs (2014)

A deficiência, muitas vezes, é tomada como característica principal do sujeito, não podendo coexistir atitudes e desejos que fujam da normalidade imposta como regra. Desconsidera-se a possibilidade de somar-se, à condição da deficiência, outros estigmas e preconceitos, como a questão de gênero, orientação sexual, raça, classe etc. Estes tendem a ser minimizados, não levando em consideração o significado dessas subalternidades para o desenvolvimento do sujeito e, assim, reforçando o preconceito.²⁸

A necessidade de refletir sobre o que significa uma identidade ao mesmo tempo deficiente e homossexual, ou seja, uma identidade em que se somam duas ou mais características consideradas desvantajosas, é imperativa atualmente, porque sempre que

²⁸ Subalternidade é um conceito cunhado por Gramsci para designar a submissão de uma pessoa a outras. O autor avança ao ampliar o significado desse termo, interligando-o, de forma dialética, ao Estado, à sociedade civil e à hegemonia. Essa categoria teórica é utilizada para descrever fenômenos sociopolíticos e culturais, de forma a subsidiar análises críticas das condições de vida de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios necessários para uma vivencial social plena (Simionatto, 2009).

nos defrontamos com padrões históricos e estes são considerados em algumas instâncias ou instituições como realidades inflexíveis, temos diante de nós uma ideologia perigosa, que produz exclusão, violência e discriminação. (Maia, 2009b, p. 283)

É fato que muitos sujeitos somam características consideradas desvantajosas, o que intensifica o preconceito e a experiência de exclusão para essas pessoas.

O modo como se concebem as pessoas com deficiência reflete mais do que ser ou não alguém com deficiência; reflete o fato dessa pessoa com deficiência ser também pobre, rica, letrada ou analfabeta, branca ou negra, homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, magra ou obesa e, baixa ou alta etc. (Maia, 2011, p. 39)

Dessa forma, a deficiência se combina com uma gama de outras condições de existência. A produção de desigualdades se dá de tal modo que essas vivências simultâneas de subordinações contribuem de modo significativo para a vulnerabilidade (sexual e social) desses sujeitos e seus modos de ser e estar no mundo (Abreu, 2011; Abreu & Silva, 2012).

A própria negação de que as pessoas com deficiência possam ter desejo homossexual reflete a invisibilidade da sua sexualidade. Se entendermos que essas pessoas são sexuadas como as demais, considerando que a sexualidade é uma característica humana independente da condição de deficiência, também poderemos assumir que elas podem expressar desejos e afetos fora dos padrões hegemônicos. Porém, são incomuns, na área de educação especial e inclusiva (ou até mesmo na de diversidade sexual), investigações acerca de pessoas deficientes *que são* homossexuais, lésbicas, transexuais etc.²⁹ Contudo, o tema já tem sido esboçado em algumas

²⁹ Nos últimos anos, temos nos empenhado em levar essas discussões aos principais congressos da área de gênero e sexualidade (e também de educação especial) do país. Com textos de nossa autoria (Abreu, 2011, 2014) e em parceria com outros pesquisadores (Abreu & Silva, 2012, 2013; Witches, Abreu & Silvestre, 2014), objetivamos despertar essas temáticas como necessárias e urgentes no âmbito acadêmico e social. Iniciativa pertinente foi a confecção do Guia de Orientações Básicas sobre Gênero, Deficiência e Acessibilidade para o Fazendo Gênero 10:

obras cinematográficas, tais como *A prova* (Moorhouse, 1991), *Tudo em família* (Bezucha, 2005) e *Eu não quero voltar sozinho* (Ribeiro, 2010), e em obras literárias internacionais (Luczak, 1993, 2013).

Maia (2009a), ao relatar um caso de um aluno deficiente que estava estabelecendo relações homossexuais na escola especial, chama a atenção para a fala materna.³⁰ Para a mãe, era até tolerável ter um filho deficiente, mas ter um filho homossexual era insuportável. O comentário sugere que o estigma da homossexualidade é algo muito mais penoso que o da deficiência. Nas instituições, especiais ou não, assim como em qualquer espaço social, há deficientes que se manifestaram como heterossexuais ou homossexuais etc., mas, conforme salienta Maia (2009b), ninguém considera essa possibilidade. De fato, uma vez expresso, o desejo homossexual é rotulado como patologia, aberração e agressividade direcionada ao outro, tomando dimensões maiores do que em pessoas não deficientes.

Maia (2009a), ao analisar a temática da sexualidade em deficientes mentais, nota que as pesquisas priorizam os temas da masturbação, da esterilização, do abuso sexual, da prevenção de doenças e dos relacionamentos afetivos e sexuais heterossexuais voltados para o casamento.³¹

Desafios Atuais para o Feminismo, considerado o maior congresso nacional sobre a temática. Nesse evento, entre um quantitativo expressivo de trabalhos apresentados, alguns versavam sobre gênero e deficiência (Ayres & Nuernberg, 2013; Correia, 2013; Dantas, 2013; Duarte & Borba, 2013; Lopes, 2013; Mello, Grossi & Nuernberg, 2013; Oliveira, 2013; Oliveira & Motta, 2013), e apenas um sobre deficiência e diversidade sexual (Abreu & Silva, 2013).

³⁰ “Eu fiquei desesperada... ter um filho deficiente mental eu até aguento, mas bicha não, é demais!” (p. 16)

³¹ Pode-se, aqui, fazer uma relação com o documentário *Do luto à luta* (2005), que aborda as questões da sexualidade de sujeitos com Síndrome de Down de forma pautada em padrões culturais hegemônicos, os relacionamentos amorosos vinculados ao casamento e a relações estáveis. Ao trazer a história dos jovens namorados Ariel e Rita, a primeira pergunta feita pelo narrador remete ao casamento: “você vão casar em uma igreja?” Com a resposta negativa do casal (que afirmam que vão casar em um *buffet*), o narrador parece não acreditar: “mas vocês vão casar em um *buffet*?”, verbalizando novamente a resposta do casal sorrindo. Outro fato que merece destaque é o cenário onde a entrevista de Ariel e Rita é gravada: no interior de uma igreja, tendo ao fundo um vitral com a imagem da Sagrada Família no momento do nascimento de Cristo (anexo 04). Essa ação pode ser analisada como uma forma de estabelecer um padrão familiar “ideal” e “correto”. Posteriormente, quando o documentário avança,

A homossexualidade, quando citada, diz respeito ao contato entre meninos, em geral, insinuando situações de risco de abuso sexual em espaços institucionais restritos.

3.5 Sexualidade e surdez: vozes silenciadas

É por meio do corpo que nos mostramos e nos relacionamos com o outro, que somos percebidos, aprovados ou reprovados (Costa, Silva & Faissal, 2013). Durante anos, o *corpo deficiente* foi (e ainda é) alvo de intervenções médicas, fisioterápicas e corretivas. Tais ações, de acordo com Paula et al. (2005), não contribuíram para despertar o erotismo desses sujeitos; ao contrário, apontaram para o que havia de errado e diferente, aquilo que precisava ser *consertado, normalizado*.

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

A identificação da deficiência, de modo geral, é feita levando em consideração características isoladas dos órgãos ou das funções perdidas de acordo com limites preestabelecidos. Essa questão parece acometer, por exemplo, muitos surdos, pois, conforme

mostra-se a cena do casamento dos jovens, em que fica claro se tratar de uma cerimônia ecumênica (celebrada por um rabino e um padre), desvinculada de um espaço físico religioso. Daí se depreende que o vitral ao fundo da entrevista foi escolhido de maneira a evidenciar a manutenção de padrões “corretos” de casamento (pautado pelo aval religioso), vinculado à composição familiar (com descendência).

sinaliza Moreira (2010), “o corpo dos surdos é um corpo vigiado, espiado, controlado e administrado como um corpo/órgão deformado, doente” (p. 100).

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

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

Para Moreira (2010), a sexualidade dos surdos ainda é tratada na perspectiva biológico-funcional, de forma prescritiva e reguladora, em que os sujeitos são referidos como incapazes de receber informações e experimentar relações afetivas e eróticas no seu cotidiano. Na pesquisa feita por Glat (2004), concluiu-se que os interesses dos jovens surdos são iguais aos dos demais jovens, tais como namoro, afetos e relações sexuais. Contudo, o problema por eles enfrentado diz respeito ao acesso a informações corretas em razão das dificuldades de comunicação e do preconceito atrelado à sua condição orgânica.

Argumentos semelhantes são apresentados por Patil & Gopinath (2000), que identificaram que a experiência sexual de adolescentes surdos não difere da dos ouvintes. Os

autores sinalizam que a peculiaridade daqueles acontece quando as vivências ocorrem sobre um plano de fundo de uma autoimagem deteriorada e da pobre inserção nas relações interpessoais.

Nesse sentido, para Bezerra & Pagliuca, 2010, Maia (2008), Lebedef (2008), Schorn (2009); Maia e Ribeiro (2012) e Bruns (2008), a relação entre sexualidade e deficiência sensorial está voltada mais às dificuldades psicológicas e sociais (criadas no meio sociocultural) do que às especificidades orgânicas intrínsecas às deficiências. Assim, conforme discutido no capítulo 2, o sujeito surdo só experiencia o *defeito* indiretamente, secundariamente, como consequência da relação social.

Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. [...] Pero el instinto sexual en esos niños está más bien reducido que agudizado.

Toda la anormalidad que surge de su comportamiento sexual tiene un carácter secundário. (Vigotski, 1997, p. 93)

A princípio, as deficiências sensoriais não produzem limitações para a prática sexual e as relações amorosas, mas provocam dificuldades na relação do indivíduo com o meio social. No sujeito surdo, por exemplo, o déficit auditivo não inibe o seu funcionamento genital e corpóreo, mas as dificuldades de comunicação complicam sua inclusão social e a assimilação de conhecimentos e experiências necessárias para uma vida sexual e afetiva *saudável*, sendo a Libras elemento fundamental para essa inserção (Abreu et al., 2015).

Além disso, pesquisadores têm afirmado que o surdo não encontra na família espaço proveitoso para dirimir suas dúvidas sobre sexualidade, pois na maioria dos casos a comunicação é precária devido à não fluência em Libras (Bisol, 2008; Lebedeff, 2008; Ribeiro, 2011). Ribeiro (2011) e Witches (2010) advertem que o tema da sexualidade também não é trabalhado pela escola com surdos de maneira sistemática. As raras iniciativas ocorrem em

algumas aulas de ciências e seguem a tendência de abordar o tema restrito à dimensão biológica, preventiva e punitiva, deixando de lado uma série de fatores, como aqueles relacionados às expressões sexuais e do afeto. Ao ocuparem local marginal na formação do surdo, a afetividade e a diversidade sexual são irrisoriamente problematizadas, o que acarreta uma série de infortúnios ao desenvolvimento e situações de exclusão, que precisam ser mais bem investigadas.

3.6 Delimitação do estudo

Na atual organização social, existem estratégias de desqualificação e normatização para todos aqueles considerados desviantes dos padrões estabelecidos pela sociedade capitalista hegemônica. Nessa configuração, há subalternidades de categorias de diferenciação, síntese da junção de vários eixos de exclusão e exploração social. A situação se agrava quando articulada às práticas ideológicas que têm no Estado capitalista um representante dos valores de uma classe burguesa, masculina, branca, heterossexual, sem deficiência e ocidentalizada. Afinal, é para eles e por meio deles que os direitos são constituídos e materializados.

Estudos, com maior ou menor ênfase, têm discutido essas sobreposições de exclusão e seu impacto na constituição da pessoa, mostrando que a vida de sujeitos situados fora do padrão se configura em diversos contextos de desigualdade social estruturados por meio de repressão, subalternização e opressão cotidiana. Pesquisas com surdos negros (Buzar, 2012; Furtado, 2012; Garcia, 1999), homossexuais negros (Arantes, 2008), surdos homossexuais (Abreu, 2011; Silvestre, 2014), lésbicas negras (Oliveira, 2006) e mulheres surdas (Costa, 2010; Moreira,

2010) compõem esse interessante eixo investigativo, indicando que a condição de deficiência, em consonância com outro marcador social marginalizante, constitui dramaticamente a subjetividade desses sujeitos.

Nesse contexto, a condição social do surdo está marcada pelo lugar da incapacidade, limitação e inferioridade, conforme temos explorado. O não pertencimento à sociedade majoritária (ouvinte) trouxe estigmatização e exclusão, sendo que a situação da surdez ficou, tradicionalmente, relegada à problemática da deficiência. Não diferente, o homossexual é identificado, nos discursos mais conservadores, como aquele que apresenta uma sexualidade incompleta, perversa e, muitas vezes, patológica, criminosa, imoral e destruidora da civilização (Borrillo, 2010).

Para esses sujeitos, haver-se-ia de inventar e pôr em prática uma sequência de ações visando à reintegração à normalidade, como práticas oralistas e de deslegitimação da sua língua, para os surdos, e criminalização e ações médico-corretivas, para os homossexuais. Em que pese toda a história humana, os preconceitos e o cerceamento de direitos desses grupos persistem. Embora não sejam mais jogados ao mar ou lançados nas fogueiras, como no passado, eles continuam sendo duplamente silenciados pela sua situação orgânica (surdez) e/ou pela expressão sexual considerada desviante (homossexualidade).

Os estudos na área de sexualidade e surdez em âmbito nacional (Abreu, 2011; Abreu & Silva, 2012, 2013; Abreu et al., 2015; Beche, 2005; Bisol, 2008; Lebdeff, 1993; Pedrosa, 2010; Ribeiro, 2011; Silva, 2011; Silvestre, 2014), apesar do distanciamento temporal, parecem convergir no sentido de revelarem que: a) há uma desigualdade na qualidade informativa do material pedagógico e publicitário apresentado para os surdos no ambiente escolar e midiático; b) os conteúdos acerca da sexualidade são entendidos por eles de forma deturpada, principalmente, pelas suas peculiaridades linguísticas, ocasionando um acesso restrito aos bens

culturais; c) a temática da homossexualidade é negligenciada; e d) os surdos homossexuais não encontram suporte afetivo, informativo e comunicativo nos ambientes educacionais e familiares para sanar suas dúvidas e ser aceitos em sua expressão sexual.

Desses estudos, apenas alguns (Abreu, 2011; Abreu & Silva, 2012, 2013; Abreu et al., 2015; Silva, 2011; Silvestre, 2014) têm como foco investigativo as vivências homossexuais de sujeitos surdos. Abreu (2011), por exemplo, ateu-se às narrativas de surdos homossexuais adultos, alertando para as condições de vulnerabilidade social e sexual (violência física e simbólica) vivenciadas por eles em suas primeiras experiências sexuais.

Com o intuito de analisar como a família e os movimentos sociais contribuem para o processo educativo de surdos e surdas homossexuais, Silva (2011) partiu do grupo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros LGBT Surdo, de Pernambuco, como locus para a construção da sua pesquisa empírica. Por meio da observação dos encontros, o trabalho revelou que tais sujeitos eram *guetificados* nos ambientes escolares e familiares, encontrando na dinâmica grupal espaço propício para sua formação humana e acadêmica.

No contexto internacional, o campo de estudo sobre surdez e homossexualidade se mostra proeminente e assume a vanguarda teórica, com publicações a partir da década de 1970. A pesquisa de Zakarewsky (1979), realizada entre 1977 e 1978 na Filadélfia (Estados Unidos), com entrevistas com homossexuais surdos e aplicação de questionários aos profissionais de redes de apoio, evidencia que é necessário estabelecer mecanismos informacionais acessíveis e consolidar estratégias de proteção a esse grupo, pois “ser homossexual e surdo nesta sociedade cria uma dupla evidência, que se caracteriza por abuso policial, discriminação em moradia, empregos e problemas familiares (p. 179, tradução nossa). O autor também sinaliza que, à época, apesar de grandes estudos na área sobre o comportamento sexual, era *desencorajador* não ter teorizações sistemáticas sobre a sexualidade entre surdos gays e lésbicas.

O trabalho de Phaneuf (1987), por sua vez, relata sua experiência com surdos homossexuais integrantes de uma associação surda em Montreal (Canadá). Ele assinala que os jovens surdos, devido à baixa habilidade de leitura, têm acesso limitado às informações sobre a homossexualidade, pois os materiais disponíveis encontram-se na modalidade escrita. Além disso, o assunto é pouco problematizado em casa e na escola, o que ocasiona problemas sociais e emocionais no surdo.

Tendo como foco a percepção de HIV/aids por homens gays³² surdos, Mallinson (2004) percebeu que esse grupo representa uma subpopulação da comunidade gay masculina, uma “minority within a minority (p. 30)”, em risco particularmente alto de contaminação por HIV/aids³³ devido às numerosas barreiras, incluindo a linguagem, o estigma e o acesso desigual aos serviços de saúde. Impulsionado por explorar as crenças e experiências de surdos gays relacionado à aids, o autor entrevistou cinco sujeitos na cidade de Baltimore (Washington, Estados Unidos), que descreveram que as ações de informação e prevenção se mostraram infrutíferas devido à falta de sensibilidade dos agentes de saúde para os aspectos culturais e linguísticos dos surdos.

Com o objetivo de trazer reflexões sobre o trabalho terapêutico dispensado a lésbicas, gays e bissexuais surdos, Gutman (2010) discorre sobre a *affirmative therapy*. Esta tem por objetivo auxiliar os pacientes a ser *leais* com a própria percepção de quem são, visando

³² No nosso trabalho, preferimos a utilização do termo *homossexual*, porém, principalmente nos Estados Unidos, a palavra *gay* é mais difundida. Empregaremos esta quando assim for empregada pelos autores referenciados. No Brasil, existe um movimento de aportuguesamento do termo, principalmente nos trabalhos de Trevisan (2010), com o emprego da grafia *guei*.

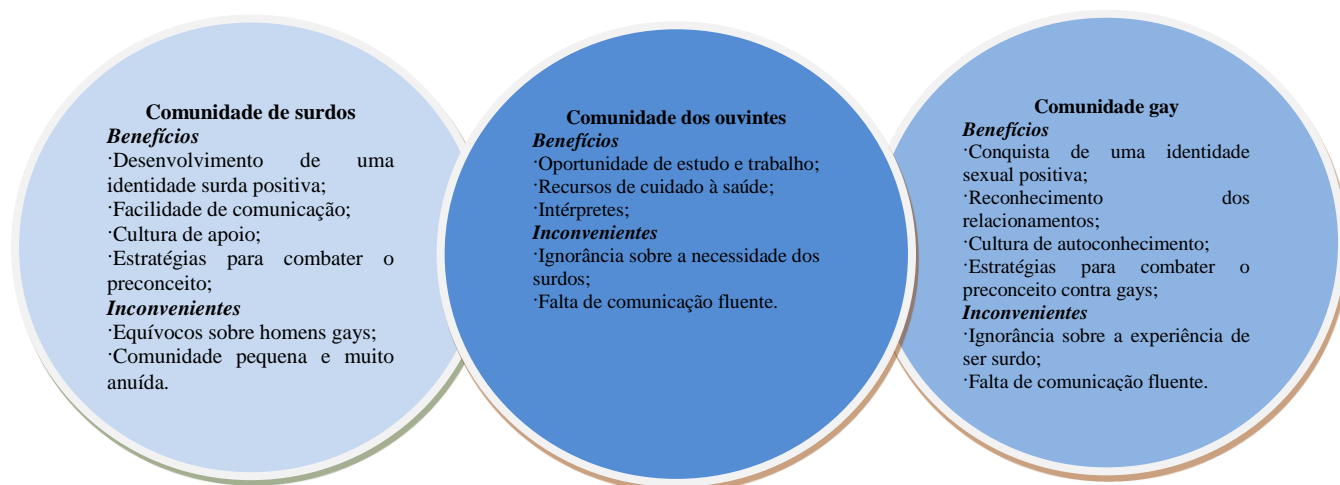
³³ A temática do HIV/aids (Bento & Bueno, 2005; Fernandes et al., 2009) e da educação sexual (Aldana, 2012; Cursino et al., 2006; Farias, 2008; Rodriguez & Comelli, 2004; Sousa & Pagliuca, 2002), inter-relacionados à surdez, sem levar em consideração a orientação sexual dos sujeitos, é ampla na literatura e, em maioria, estabelece as mesmas conclusões apontadas por Mallinson (2004).

empoderá-los de um senso de orgulho para que sejam capazes de vivenciar de forma satisfatória relacionamentos íntimos e sociais. Por estarem inseridos em uma situação de “multiple minority”(p. 107),³⁴ esses sujeitos, sinaliza a autora, precisam ser atendidos por terapeutas que dominem as questões da surdez e comunidade surda e que conheçam o tema da diversidade sexual.

Estudos têm demonstrado (Abreu et al., 2015; Mallinson, 2004; Silva, 2011) que homossexuais surdos se descrevem como transitando em três grupos sociais: dos surdos, dos homossexuais e dos ouvintes. Esses entrelaçamentos culturais desafiam os sujeitos a gerenciar a ordem de papéis sociais, culturais e sexuais esperados em cada uma e, de forma dialética e contraditória, marcam o encontro alteritário com base em benefícios e inconvenientes. No nosso estudo (Abreu et al., 2015), percebemos que a comunidade surda propicia o desenvolvimento da comunicação e da autoestima dos surdos, mas, contraditoriamente, ridiculariza e inferioriza os que apresentam uma orientação homossexual. Parece elucidativo o modelo proposto por Mallinson (2004) para explicar o *malabarismo* desses sujeitos ao mover-se nos “three worlds” (p. 32):

³⁴ Gutman (2010) explica que as condições de múltiplas minorias caracterizam-se pelo entrelaçamento de marcadores sociais considerados desvalorizados em um mesmo indivíduo.

Figura 2 – Três mundos do surdo



Fonte: Mallinson (2004, p. 32, tradução nossa)

Outro ponto que merece destaque diz respeito às concepções da comunidade surda sobre diversidade sexual, que reverberam na composição dos sinais linguísticos utilizados para se referir ao homossexual masculino. Em Brasília, por exemplo, há dois sinais. O primeiro, de uso mais comum, caracteriza-se pela mão configurada em posição da letra “e” inclinada para trás com repetidos movimentos de balanço (imagem 1). Nessa acepção, nota-se que o sinal foi construído, pejorativamente, a partir da concepção do homossexual como “mão quebrada-desmunhecada”, atrelado às características afeminadas. Um segundo sinal, menos usual, se organiza pela mão com as letras “v” e “i”, de *viado* (imagem 2). Constatação semelhante foi apresentada por Phaneuf (1987), que percebeu que na língua de sinais do Quebec existiam poucos sinais para se referir à experiência homossexual. Naquele contexto, o mais comumente usado tinha conotação negativa e aviltante, sendo equivalente ao termo *viado* na língua oral.

Figura 3 – Sinais para homossexual

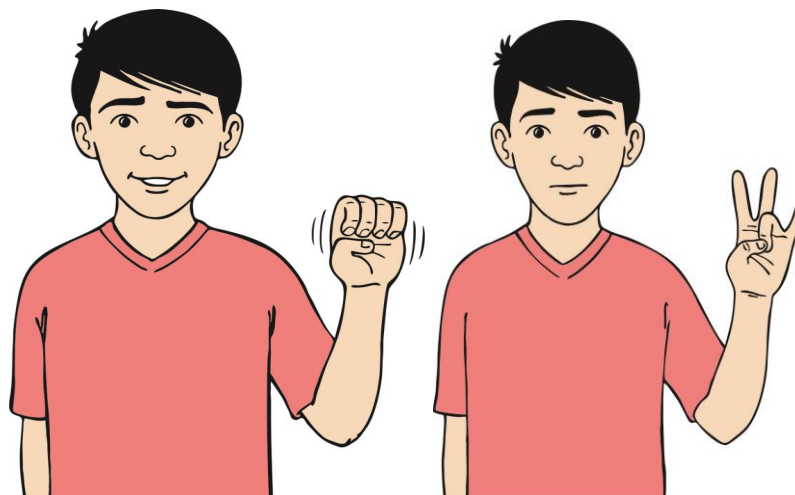


Imagem 1

Imagem 2

Conforme sinalizado por diversos autores (Abreu et al., 2015; Phaneuf, 1987; Mallinson, 2004; Zakarewsky, 1979), o campo de estudos em surdez tem produzido um saber sistematizado nas últimas décadas que desconsidera os problemas enfrentados por surdos homossexuais. Zakarewsky (1979) aponta que, para muitos estudiosos, tais investigações são secundárias em razão da baixa incidência de homossexualidade dentro da cultura surda. Em contrapartida, Phaneuf (1987) estabelece que “pesquisas demonstram que a população surda parece exibir mais comportamento homossexual do que o público mais amplo” (p. 53, tradução nossa). Nessa linha, Berbeito (2003) afirma:

una de las cuestiones que llamó mi atención al entrar en contacto con la comunidad sorda fue el descubrimiento de que muchas de las personas sordas que conocía eran gays, lesbianas o bisexuales. El conocimiento cotidiano y la observación directa nos permiten afirmar que la incidencia de la homosexualidad entre las personas sordas es superior a su incidencia entre el resto de la población. Incluso el movimiento gay-lésbico tiene una gran importancia dentro del movimiento asociativo sordo en Estados Unidos. (p. 59-60)

Na nossa investigação (Abreu et al., 2015), com base no relato de surdos homossexuais entre 32 e 38 anos, discutimos que esses indivíduos se encontram em uma condição de vulnerabilidade social e sexual. Eles contam, por exemplo, que na infância foram submetidos a rotineiras situações de abuso sexual e que, em razão de sua condição linguística, não tinham com quem falar sobre o que estavam vivenciando. Além disso, as narrativas dos entrevistados evidenciam que a primeira relação sexual com par de mesmo sexo, ocorrida sem anuência em um ambiente próximo e relacional (doméstico e escolar), é um marco que desencadeia os processos de constituição da sexualidade.

Outro ponto da nossa investigação anterior que merece destaque é que os entrevistados utilizam uma série de arranjos para resguardar (perante os outros) sua orientação sexual. Não revelar ou deixar transparecer a homossexualidade é um mecanismo de proteção ao duplo preconceito (surdo e homossexual). Assim, os sujeitos são impelidos a assumir uma *identidade heterossexual* na esfera pública como fator preponderante para sua aceitação dentro do grupo social (a comunidade surda).

Nosso estudo, somado aos demais, demarcou um espaço no campo investigativo que explora as expressões subjetivas minoritárias, sinalizando que ainda existe uma lacuna investigativa. Porém, aprofundamentos teórico-metodológicos sobre as questões que envolvem a surdez, a deficiência, a linguagem e a homossexualidade ainda são necessários, principalmente quando se problematiza o papel central da língua e das formas de comunicação na configuração da sexualidade e das dinâmicas afetivas dos surdos.

É importante dar visibilidade às narrativas dos sujeitos que se desenvolveram por meio de uma experiência linguística e sexual não hegemônica. Por isso, o presente estudo indaga: o que narram jovens surdos homossexuais masculinos proficientes em Libras sobre suas trajetórias e experiências sexuais? Quais sentidos são produzidos acerca de suas vivências

homossexuais e biculturais? Essas perguntas avançam no sentido de entender melhor as relações entre sexualidade e deficiência, enfatizando o impacto da primeira experiência sexual no curso das dinâmicas afetivas. A partir dessas perguntas norteadoras, estruturamos objetivos e um desenho metodológico coerente com as problematizações teóricas levantadas até aqui.

O objetivo geral deste estudo foi investigar a narrativa de jovens surdos homossexuais masculinos proficientes em Libras sobre suas experiências afetivas e sexuais em uma trajetória linguística não hegemônica. Para isso, buscamos explorar e problematizar a produção de sentidos da primeira experiência sexual homossexual, bem como analisar a trajetória homossexual e seu impacto no desenvolvimento dos sujeitos surdos pesquisados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Método

Ao analisar o conjunto das obras soviéticas precursoras da perspectiva histórico-cultural, notamos que, além de demarcarem fundamentos teóricos importantes no campo da psicologia, estabelecem metodologicamente uma nova forma de analisar os processos psicológicos humanos. Vigotski (1996, 2000, 2010, 2004a), por exemplo, assume em várias publicações sua filiação aos pressupostos da epistemologia materialista histórico-dialético como caminho filosófico de orientação das suas pesquisas e como instrumento de interpretação e intervenção da realidade objetiva.

De acordo com Treviños (2006), o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e, como tal, impulsiona a busca de explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Já o materialismo histórico, ciência filosófica do marxismo, estuda as leis sociológicas que engendram a vida em sociedade, sua evolução histórica e a prática social no desenvolvimento da humanidade. Nessa concepção, rompe-se com a interpretação dos fenômenos sociais segundo o idealismo e passa-se a buscar nas formulações socioeconômicas e nas relações de produção os fundamentos e as interpretações dos fenômenos sociais. As dimensões dialética e histórica entrelaçam-se na proposta metodológica de Marx e demarcam as bases do pensamento marxista contemporâneo e, conseqüentemente, vigotskiano.

Nessa epistemologia, conhecer a realidade objetiva por meio da pesquisa não se traduz pelo simples ato de contemplar ou de refletir a imediaticidade do objeto, mas se efetiva como um processo de transformação da realidade social. Assim, o conhecimento é produzido em uma dada situação histórico-cultural, em resposta a questões enfrentadas pela humanidade, sendo um elemento mediador para a intervenção na realidade (Gonçalves, 2005; Tonet, 2013):

o conhecimento é uma reconstrução teórica do objeto, isto é, uma tradução teórica do processo histórico-social que deu origem àquele específico objeto e aos diversos elementos que o constituem. (p. 107)

É por meio do conhecimento teórico que se apreende o objeto (sua estrutura e dinâmica), “tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva” (Netto, 2011, p. 20). A teoria na perspectiva materialista histórico-dialética se caracteriza por ser o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador, em que o real é reproduzido e interpretado no plano ideal (pensamento). O pesquisador assume um papel ativo (Netto, 2011; Tonett, 2013; Martins, 2005) no desvelar da aparência fenomênica, imediata e empírica do objeto, buscando apreender a essência em estrutura, movimento e dinamicidade.

[...] Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (Netto, 2011, p. 22)

O pesquisador atua sob condições históricas, percebendo o objeto como um processo determinado pela totalidade do sistema social. Netto (2013) salienta que, mesmo operando com base em delineamentos políticos e ideológicos bem demarcados, a objetividade do

conhecimento teórico não é excluída, pois a teoria tem uma instância de verificação da sua verdade: a prática social e histórica.

O modo de conceber (e fazer) a pesquisa dentro desses princípios, além de buscar uma explicação para o real em sua essencialidade, atrela-se ao serviço de implementação de um projeto social revolucionário, capaz de instaurar uma nova forma de sociabilidade (alicerçada no socialismo). Conforme explana Martins (2006), ao assumir o materialismo histórico-dialético como fundamento norteador do trabalho de pesquisa, tem-se apresentado ao pesquisador uma questão ético-político-ideológica. Nesse sentido, no labor da pesquisa e da produção de conhecimento, não se deve perder de vista que pesquisador e objeto estão inseridos em uma sociedade organizada em classes, que produz mercadorias, universaliza o valor de compra, fetichiza as relações — enfim, uma forma societária essencialmente alienada e alienante que necessita ser superada.

4.2 Procedimentos metodológicos

4.2.1 Instrumento

A partir dos objetivos propostos para o presente estudo, o foco para construção dos dados foi a composição de narrativas pelos sujeitos entrevistados. Para tanto, utilizamos como recurso

metodológico entrevistas semiestruturadas. A opção por esse tipo de entrevista visou potencializar um roteiro mais flexível, em que o entrevistado é convidado a ter um papel ativo na interpretação e composição das informações e o pesquisador (entrevistador) assume um papel problematizador e mediador das narrativas apresentadas. O pesquisador pode, assim, oferecer empatia e apoio, possibilitando um diálogo mais aberto e favorecendo a emergência de novos aspectos significativos (Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008).

Dessa forma, a entrevista (enquanto instrumento metodológico) consiste em uma ferramenta interativa que ganha sentido dentro de um espaço dialógico, no qual o estabelecimento do vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados tem papel fundamental na qualidade dos dados produzidos (Madureira, 2000). De acordo com Duarte (2005), tal recurso metodológico trata-se de uma pseudoconversa, realizada de acordo com um quadro conceitual previamente caracterizado em formato de roteiro.

Por ser uma técnica dinâmica e flexível, a entrevista se caracteriza como um instrumento útil para apreender uma dada realidade, bem como para tratar de questões da intimidade do entrevistado, visando descrever processos que este vivencia ou vivenciou. Ela também permite ao entrevistado ressignificar sua trajetória por meio da composição de narrativas. Nela, o sujeito esforça-se, fazendo-se autor, para situar-se temporalmente e tecer a própria história.

Como sugere Duarte (2004), concordamos que o momento da entrevista se caracteriza pela troca, em que o pesquisador pode oferecer ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, de pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence. Assim, o espaço da entrevista é perpassado pelos significados que são construídos, por meio das narrativas, pelos participantes (pesquisador e entrevistado).

Sabemos, portanto, quê, a necessidade de narrar é ontológica. Desde os tempos mais remotos, as dimensões do vivido, sentido e realizado são contadas entre os homens. A noção de perpetuação, continuidade, herança está visceralmente arraigada aos fatos narrados e lembrados. A estruturação de narrativas é, portanto, uma condição humana que redimensiona as relações com a natureza e a cultura. Por meio delas, a coletividade, o outro e a história são acessados. Marcas e pistas são deixadas nas palavras, que traduzem tradições. Crenças, valores e possibilidades de existir se fazem presentes, atuantes no e pelo discurso (Silva & Abreu, 2013).

De acordo com Lopes de Oliveira (2012), tem crescido o empenho investigativo sobre a temática das narrativas. Para a autora, a narrativa pode ser focalizada como objeto ou método de pesquisa, configurando-se em um modo específico de “canalização de experiências, organização da memória coletiva, constituição das memórias sociais de comunidades e da própria coerência biográfica do narrador” (p. 369). De fato, aquilo que uma pessoa narra revela a organização de um grupo dentro de um contexto histórico. Mas, ao mesmo tempo (e contraditoriamente), é uma posição única, autoral e biográfica de como cada pessoa se situa nessa (sua) historicidade. A produção de uma narrativa funde o *nós* e o *eu* no texto, seja ele oral, escrito ou imagético (Silva & Abreu, 2014).

Nessa linha argumentativa, podemos inferir que o conteúdo e a forma de narrar podem ser investigados em função do impacto que produzem no desenvolvimento ontogenético. Narrar e lembrar, como componentes do vivido (real e/ou fantástico), são dimensões da formação subjetiva. Eles nos mostram como nos tornamos humanos, como nos apropriamos da experiência alheia e as convertemos em algo que produz sentido pessoal e nos constitui (Silva, 2005; Silva, Sirgado & Távira, 2012; Smolka, 2000). Sobre isso, Lopes de Oliveira (2012) destaca: “[...] narrativizar a experiência é mais que enunciar em primeira pessoa textos sociais; envolve sempre agregar à trama dos discursos um *plus* de sentido subjetivo” (p. 370).

O que nos interessa, portanto, nesta pesquisa são os arranjos ativo-dialógicos das entrevistas em formato de narrativas, pois partimos do princípio epistemológico de que o “[...] objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2009, p. 395). Os processos de significação são de interesse principal, pois confrontar a palavra e a produção de sentido, advindos da experiência semiótica emergentes nas entrevistas, é o centro de nossa análise.

4.2.2 O trabalho de campo: a construção dos dados³⁵

A seleção dos informantes desta pesquisa se caracterizou pelo estilo conveniência (Duarte, 2005), em que as fontes foram selecionadas pelo perfil, proximidade, disponibilidade e aceitação em participar do estudo.

A partir dos objetivos traçados para o estudo delineamos o perfil dos sujeitos que compuseram o *corpus* empírico da pesquisa, conforme pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Critérios de inclusão na pesquisa

	Critérios de inclusão de acordo com os objetivos da pesquisa
1)	Surdo
2)	Homossexual
3)	Homem

³⁵ O projeto de pesquisa “As dimensões do afeto e da sexualidade em surdos homossexuais”, que norteou este trabalho, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (Processo 24175714.0.0000.5540). Todos os aspectos da Resolução CNS 466-12 foram rigorosamente cumpridos ao longo da pesquisa.

4)	Cisgênero ³⁶
5)	Bilíngue (proficiente em Libras)
6)	Ter entre 18 e 29 anos (recorte da juventude)

Com o estabelecimento dos critérios de inclusão empreendemos, inicialmente, dois mecanismos de captação de sujeitos de pesquisa: a) indicação por parte dos participantes do estudo realizado anteriormente (Abreu et al., 2015); e b) mobilização em redes sociais com chamadas para participação. Porém, esses procedimentos não tiveram êxito e não agregaram sujeitos ao estudo.

Na análise da literatura, verificamos que o uso das tecnologias on-line tem se difundido como mecanismo de socialização afetivo-sexual. Os trabalhos de Miskolci (2009, 2011, 2013, 2014), por exemplo, analisam as relações homoeróticas mediadas por aplicativos para celulares e redes sociais, sinalizando que esses recursos são bastante difundidos entre homossexuais. Já outros estudos (Arcoverde, 2006; Oliveira, 2012; Thoma & Pellanda, 2006) apontam que as redes sociais e as novas tecnologias auxiliam no processo inclusivo do surdo. Com base nesses indícios, começamos a utilizar o Facebook e aplicativos destinados ao público homossexual (Grindr e Scruff)³⁷ com o objetivo de angariar sujeitos para a pesquisa.

Ao adentrarmos em comunidades específicas no Facebook, como a “Surdos-Gays-Bis”, que tinha 696 membros em maio de 2015, começamos um trabalho de mobilização e contato

³⁶ O termo “cisgênero” é um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, as pessoas não transgênero.

³⁷ Grindr e Scruff são aplicativos para celular que compõem redes por meio da geolocalização, permitindo aos usuários acessar o perfil de outros homossexuais pela proximidade. A interface desses aplicativos se baseia na exibição de uma grade de fotos de diversos perfis, dispostos do mais próximo ao mais distante em quilometragem. Ao tocar na imagem, abre-se perfil do usuário, a opção de bate-papo e o envio de fotos.

com possíveis sujeitos de pesquisa. Já nos aplicativos, que abarcam um universo mais amplo, identificamos a interface dos surdos, principalmente, por duas estratégias: a) análise da descrição do perfil, que muitas vezes se encontrava escrito em português pouco inteligível, o que caracterizava seu uso como segunda língua; b) presença, no *nick*, dos termos “língua de sinais” ou “surdo”, e/ou exibição do Aparelho de Amplificação Sonora Individual nas fotografias.

Por meio desse procedimento, contatamos oito sujeitos que aceitaram participar da pesquisa; porém, apenas três se encaixaram no perfil desejado.

Quadro 2 – Critérios de exclusão da pesquisa

Sujeito	Motivo de exclusão
Sujeito 1	Idade acima de 29 anos
Sujeito 2	Idade acima de 29 anos
Sujeito 3	Surdo oralizado (português oral como primeira língua).
Sujeito 4	Surdo oralizado (português oral como primeira língua).
Sujeito 5	Surdo oralizado (português oral como primeira língua).

Após a exclusão de cinco sujeitos, o corpo empírico desta pesquisa foi delimitado com a participação de três homens surdos, cisgêneros, pertencentes à classe média,³⁸ residentes na região Centro-Oeste do Brasil, com faixa etária entre 20 e 26 anos. Eles assumem uma identidade bilíngue, são proficientes em Libras (a utilizam como primeira língua) e autodeclararam a homossexualidade como fator constitutivo de suas vivências afetivo-eróticas.

³⁸ No Brasil, desde 2012, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República definiu que a classe média é composta por sujeitos que vivem em famílias com renda *per capita* entre R\$ 291 e R\$ 1.019.

Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas em que a língua de comunicação era a Libras, com duração aproximada de 120 minutos cada. Para a composição das narrativas dos entrevistados, seguiu-se um roteiro prévio elaborado à luz dos objetivos do estudo. Após a finalização e análise preliminar de cada entrevista, o pesquisador avaliava a necessidade de agendar mais encontros.

Nas entrevistas, além do pesquisador, contou-se com a participação de um intérprete³⁹ fluente em Libras⁴⁰ (já conhecido e aprovado previamente pelos sujeitos entrevistados).⁴¹ Vale salientar que o intérprete tem formação na área de surdez e conhecia os objetivos da pesquisa, não assumindo o papel de um mero papel profissional de interpretação, mas sim de auxiliar de pesquisa.

4.2.3 Informantes: o perfil dos sujeitos da pesquisa

³⁹ Foi levado em consideração, como defende Quadros (2004), para a escolha do intérprete para esta pesquisa, que, além do domínio das línguas, o profissional tivesse qualificação específica para atuar como tal, dominando processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O intérprete escolhido tem aprovação expedida pelo Ministério da Educação (MEC) nos exames de proficiência no uso e no ensino da Libras e é proficiente em tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa.

⁴⁰ Consideramos importante salientar que o domínio da língua de sinais é fator primeiro para a inserção na comunidade surda; porém, conforme salienta Skliar (1997), a comunidade surda está formada apenas por surdos. Os ouvintes envolvidos ideologicamente com a causa surda não pertencem a ela, mas constituem comunidades de apoio, sendo esse o local do pesquisador e da intérprete.

⁴¹ É necessário ressaltar que a conduta do intérprete em língua de sinais é regida por um código de ética. Para Quadros (2004), o intérprete é responsável pela veracidade e fidelidades das informações, devendo observar os seguintes princípios éticos:

- a) confiabilidade pautada no sigilo profissional;
- b) imparcialidade, pois o intérprete deve ser neutro, não interferindo com opiniões próprias;
- c) discrição, estabelecendo limites a seu envolvimento durante a atuação;
- d) distância profissional, em que o profissional intérprete e sua vida pessoal se separam;
- e) fidelidade, sendo vedado ao intérprete alterar informações por querer ajudar ou manifestar opiniões a respeito de algum assunto — ele deve se ater ao principal objetivo da interpretação, que é passar o que realmente foi dito.

Quadro 3 – Henrique

	Henrique ⁴²
Idade	26 anos
Escolaridade	Superior completo
Ocupação	Auxiliar administrativo
Surdez	Profunda
IDHM ⁴³ (Local de moradia)	0, 956 (residente na região Centro-Oeste do Brasil)
Raça-Cor	Branca
Total de entrevistas	Três, ao longo de um mês
Modo de aproximação	Facebook

Quadro 4 – Inácio

	Inácio
Idade	24 anos
Escolaridade	Ensino médio completo
Ocupação	Estoquista
Surdez	
IDHM (Local de moradia)	0, 749 (residente na região Centro-Oeste do Brasil)
Raça-Cor	Negro
Total de entrevistas	Uma
Modo de contato	Aplicativo Scruff

⁴² Os nomes dos sujeitos foram alterados visando resguardar suas identidades. Além disso, pelos informantes estarem inseridos em uma comunidade minoritária, o que facilitaria a sua identificação, optamos por omitir algumas informações ou dá-las de forma mais genérica.

⁴³ O IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) é um indicador composto por três dimensões: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento.

Quadro 5 – Pablo

	Pablo
Idade	20 anos
Escolaridade	Ensino médio completo
Ocupação	Auxiliar administrativo
Surdez	Severa
IDHM (Local de moradia)	0, 799 (residente na região Centro-Oeste do Brasil)
Raça-Cor	Pardo
Total de entrevistas	Duas, ao longo de um mês
Modo de contato	Aplicativo Grindr

4.2.4 Tratamento dos dados

O recurso utilizado para registro das entrevistas foi o gravador de voz, para captar a fala interpretada dos sujeitos e a fala do pesquisador. As entrevistas foram transcritas na íntegra para análise dos dados. Concordamos com Queiroz (1985) que a transcrição é um exercício de memória em que toda a cena é revivida, ganhando contornos mais bem definidos para o momento de análise. A interpretação da entrevista requer do pesquisador uma atitude mais flexível em relação à categorização das respostas construídas pelo entrevistado, opondo-se à pesquisa positivista, em que as categorias devem ser fechadas e previamente definidas (Madureira & Branco, 2001).

As categorias, nessa perspectiva, são entendidas como estruturas analíticas construídas pelo pesquisador, que reúne e organiza o conjunto de informações obtidas com o fracionamento e a classificação em temas autônomos, mas de forma inter-relacional. Em cada categoria, o pesquisador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados à luz da teoria (Duarte, 2005).

Assim, as categorias de análise desta pesquisa foram definidas posteriormente à realização e transcrição de todas as entrevistas. Os relatos foram agrupados de forma temática em resposta aos objetivos do estudo. Dessa forma, depreenderam-se dois eixos analíticos: a) narrativas sobre a primeira experiência sexual; e b) configuração (dramática) das trajetórias afetivo-sexuais de surdos homossexuais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para atingir os objetivos propostos para este trabalho, foram realizados estudos detalhados das anotações de campo, vinculadas às transcrições literais das entrevistas realizadas. A partir daí, configuramos agrupamentos temáticos das narrativas que emergiram no campo, em forma de eixos de análise considerados relevantes para a exploração da problemática suscitada na delimitação do estudo. Dentro de cada eixo, desdobram-se e articulam-se duas unidades de análise:

Eixo 1) Narrativas sobre a primeira experiência sexual: a) a construção das dinâmicas homossexuais que precederam a primeira experiência sexual; e b) primeiras experiências sexuais: o papel do outro no desenvolvimento da sexualidade;

Eixo 2) A configuração (dramática) das trajetórias afetivo-sexuais de surdos homossexuais: a) os conflitos na interface entre surdez e homossexualidade: aspectos da cultura surda; e b) a tecnologia como instrumento mediacional nas relações estabelecidas por surdos homossexuais.

No contexto das entrevistas, os modos como os surdos narravam e aquilo que decidiram contar revelaram aspectos importantes sobre a relação entre sexualidade e surdez. Ao retomarem aspectos das suas vivências sexuais, especialmente a primeira experiência sexual, eles reconstruíam uma espécie de percurso temporal do desejo, evidenciando sua constituição homossexual e o papel do outro nesse processo.

5.1 Eixo 1) Narrativas sobre a primeira experiência sexual

5.1.1 Unidade A: a construção das dinâmicas homossexuais que precederam a primeira experiência sexual

Na composição do ambiente para a entrevista, tínhamos como preocupação inicial apresentar aos sujeitos da pesquisa os objetivos da investigação. Além disso, precisávamos criar um espaço de acolhimento que proporcionasse um contato mais íntimo entre o pesquisador, o intérprete de língua de sinais e o entrevistado. O intuito era gerar um contexto de confiabilidade para a emergência dos relatos, assim como uma afinidade linguística entre o sujeito e o intérprete.

Após breve problematização acerca do tema de pesquisa e explicação dos aspectos éticos a ela relacionados, introduzimos indagações que não tinham necessariamente relação direta com o tema da surdez e da homossexualidade. Nossa intenção preliminar era de favorecer a *emergência da narrativa*, em que o sujeito começava a falar de si, de uma forma mais geral, para em seguida poder narrar aspectos mais íntimos de sua vida, coadunados com os objetivos da pesquisa. Contudo, os sujeitos entrevistados, mesmo diante de perguntas mais amplas e pouco específicas, já iniciavam os relatos traçando um percurso temporal da dinâmica do desejo homossexual, enfatizando os primeiros sinais de atração por pessoas do mesmo sexo.

Inácio, por exemplo, narra: *“eu comecei a perceber meu interesse e minha curiosidade por homens a partir dos 9 anos. Eu percebi que eu tinha interesse e muita vontade em de repente criar uma afinidade maior com eles, mas eu tinha muito receio (referindo-se ao fato de se sentir*

atraído por outros homens). Às vezes, alguns deles até vinham até mim pra conversar, mas eu me limitava, e não (me) apresentava... Eu tinha receio de qualquer tipo de envolvimento e também tinha a questão da comunicação”.

A expressão da atração sexual e afetiva, típica do período entre a infância e a fase pré-púbere (Mottier, 2010) se materializa, de acordo com Inácio, pelo interesse em criar afinidade e estabelecer proximidade com outros homens a partir dos 9 anos. Ele, então, começa a sentir “*muita vontade*” de ter “*uma afinidade maior*” com possíveis parceiros do mesmo sexo, delineando uma inclinação homoerótica. Porém, aproximar-se dessas pessoas é algo que merece cautela; Inácio tem um receio, uma preocupação na aproximação com o outro. Sua atitude parece-nos exemplificar o temor — muito frequente em homossexuais — na fase inicial de descoberta da identidade sexual. Nunan (2003) explora essa situação ao apontar que a carga negativa, historicamente atrelada à homossexualidade, dificulta as primeiras aproximações afetivas.

Além do obstáculo inicial, Inácio aponta para o problema linguístico. Por ser surdo e operar em uma modalidade linguística distinta do contexto majoritário, ele sabe que existe uma imprevisibilidade em suas interações comunicativas, tanto com ouvintes como com surdos. Tal imprevisibilidade, que está atrelada à dificuldade na comunicação, traz peculiaridades à sua dinâmica afetiva. Não é possível saber se aquilo que Inácio enuncia será adequadamente entendido pelo outro. Algo que é comum para o ouvinte, por exemplo, se fazer entender ou se explicar na esfera discursiva, para o surdo, se materializa de maneira muito mais embaraçosa. Por isso Inácio resistia e se *limitava*.

Conforme abordamos no capítulo 1, a linguagem ocupa papel central no estabelecimento das interações do indivíduo com o seu grupo social. Nos planos filo e ontogenético, a palavra, que media e regula as relações entre as pessoas, também é responsável pela estruturação do

funcionamento psíquico superior. É por meio dela que a atividade consciente se viabiliza. Porém, para que o acontecimento verbal se efetive, é necessário que os interlocutores transitem em um mesmo canal linguístico; caso contrário, conforme trouxe Inácio, a “*questão da comunicação*” ficará prejudicada e as interações, que viabilizam formas de sentir, pensar etc., serão restritas. Inácio, por exemplo, nos informa que se “*limitava*”.

A narrativa de Henrique se aproxima da de Inácio, no que tange à sua identificação afetivo-sexual com pessoas do mesmo sexo: “*antigamente, por exemplo, 10 anos, quando eu tinha 10 anos... Eu já percebia um pouquinho de... eu já me sentia homossexual, mas eu não tinha coragem de falar isso pra minha família. Sei lá, eu tinha medo de como as pessoas iam encarar isso, então, eu ocultei isso por um tempo na minha vida. Fingi a situação de ser hétero por alguns anos... Então, os anos foram passando, 11, 12, 13, 14, fiz 15 anos! Então, eu passei esses três, quatro, cinco anos... Quando eu cheguei... Fiquei cinco anos me ausentando de falar isso com a família. Mas [...] quando cheguei aos 15 a família percebeu que eu gostava muito de atividades domésticas, de limpar, de ser bastante zeloso. E aí meu grupo de amigos (ouvintes) notou, percebeu que eu era gay. Tem essas questões atribuídas, aí, a esses dotes culinários. Esse jeito caseiro de ser foi se destacando, e algumas pessoas do grupo de amigos foram percebendo... [...] A homossexualidade foi se desenvolvendo a partir de coisas bastante comuns do dia a dia, por exemplo, ler um jornal... Eu via aquelas figuras masculinas, eu recortava, eu gostava de admirar aqueles rapazes formosos, mantinha a minha coleção de figuras, mas eu escondia tudo isso debaixo da minha cama, pra que ninguém pudesse ver; que a minha mãe, principalmente, não tivesse percepção disso”.*

Com aproximadamente a mesma idade que Inácio, Henrique menciona que, por volta dos 10 anos, começou a perceber-se homossexual. Ele aponta sua dificuldade em lidar com essa situação no núcleo familiar e no grupo de amigos. Estes, nas interações cotidianas, percebem

que Henrique é homossexual; e este, por sua vez, se identifica com essa forma de ser visto pelo outro.

As formas pelas quais o sujeito se percebe, na nossa linha teórica, resultam de suas interações sociais entremeadas por determinantes ideológicos. Amorim (2013) explica que aquilo que somos é a síntese do modo como os outros nos constituem, que se efetiva em um processo de conversão do que é dito semioticamente sobre nós e para nós por meio de um dramático processo de significação (Pino, 2005; Silva & Magiolino, no prelo). Sobre isso, Pino (2005) ressalta:

a conversão supõe a mudança de um estado ou condição X para um estado ou condição Y onde algo essencial permanece constante. Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece é a significação dessas relações, tanto no plano social quanto no pessoal. Mas essa significação muda de estado e de direção: de social torna-se pessoal, [...] orientador da própria conduta. (p. 112)

Assim, o ato de autoconceituar-se (coconceituar-se), por exemplo, como homossexual relaciona-se aos processos simbólicos que vão se efetivando por meio de tessituras sociais enredadas na constituição subjetiva. Tal processo se organiza de maneira complexa e é situado historicamente; nele, o eu se compõe com base na dialogicidade e alteridade da interação com os outros. É, portanto, uma dinâmica de coconstituição.

Perceber-se e narrar-se homossexual decorre das significações produzidas nas relações sociais mediadas por signos ideológicos (Amorim, 2013). Em consonância com essa ideia, Bakhtin (1992) afirma que “tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo” (p. 278).

Henrique, por exemplo, narra que tinha medo de como as pessoas iriam encarar sua sexualidade. O olhar do outro — representativo do campo hegemônico masculino e heterossexual —, portanto, atua como um elemento cerceador da sua dinâmica homossexual ainda emergente. Daí advém o fato de que Henrique tem que fingir ser heterossexual. Sua sexualidade vai se delineando articulada a um projeto social marcado pelo heterossexismo, em que a homossexualidade precisa ser, a todo custo, escondida e sufocada como forma de se proteger do policiamento do outro.

É por meio da vigilância do corpo, utilizada como mecanismo de regulação do desejo, que Henrique é enquadrado por seus pares como homossexual. Por demonstrar afinidades com tarefas típicas do universo cultural feminino, Henrique expressa características pessoais, que, no pensamento hegemônico, não são condizentes com atributos de um homem heterossexual. Diante disso, seu círculo social começa a notar que sua expressão sexual parece fugir à norma. Se outrora, na infância, isso era uma característica intimamente preservada por ele, por meio dos seus desejos *guardados*, agora se torna público, vigiado e controlado por múltiplos olhares. A reflexão de Borrillo (2009), nesse sentido, parece pertinente:

de acordo com o processo de socialização masculina, o aprendizado do papel do homem se efetua por meio de uma oposição constante à feminilidade. A virilidade não é dada a priori, ela deve ser fabricada. O defeito mais grave da maquinaria destinada a produzir a virilidade é a produção de um homossexual. Ser homem significa ser rude (ou até mesmo grosseiro), competitivo, desordeiro; ser homem implica olhar as mulheres com superioridade e detestar os homossexuais. (p. 35)

No relato de Henrique, percebemos que, por meio de dispositivos sociais diversos, que regulam e geram relações assimétricas de poder e dominação, a norma heterossexual engendra a produção e expressão dos corpos. Conforme argumentado por Pocahy, Oliveira e Imperatori

(2009), os modos de ser homem e mulher não decorrem da natureza biológica, mas de práticas sociais que normatizam corpos e subjetividades com base em um discurso que pressupõe a relação linear entre anatomia, performances de gênero e identidade sexual.

De acordo com o sujeito entrevistado, é a partir da nomeação do outro — ou seja, quando a sua identidade sexual de alguma forma é significada pelo outro — que ele é impelido a tomar uma decisão com relação a sua orientação sexual. Ele nos diz: *“fingi a situação de ser hétero por alguns anos... Então, os anos foram passando, 11, 12, 13, 14, fiz 15 anos! Então, eu passei esses três, quatro, cinco anos... Quando eu cheguei... Fiquei cinco anos me ausentando de falar isso com a família. Mas [...] quando cheguei aos 15 a família percebeu que eu gostava muito de atividades domésticas, de limpar, de ser bastante zeloso. E aí meu grupo de amigos (ouvintes) notou, percebeu que eu era gay”*. De fato, a idade de 15 anos foi um marcador temporal importante para a sexualidade de Henrique; até então, ele se percebia um *“pouquinho [...] homossexual”*.

Vale ressaltar que Henrique configura sua dinâmica (homo)erótica utilizando-se de recursos imagéticos. Ele tem *“uma coleção de figuras [de rapazes formosos]”* guardada embaixo da cama e escondida de todos. O biótipo masculino chama-lhe a atenção e, clandestinamente, Henrique vai construindo um arsenal de imagens que traduz o seu desejo homossexual.

Strobel (2008), pesquisadora surda, estabelece que a experiência visual é uma particularidade do desenvolvimento do surdo. Para ela,

os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cachorro — que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da sua expressão corpóreo-facial bruta — até de uma bomba estourando, que é óbvia

aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge. (Strobel, 2008, p. 39)

Nesse contexto, chama a nossa atenção, por exemplo, o uso de imagens por Henrique. As pesquisas têm demonstrado a importância dos recursos imagéticos na constituição identitária dos surdos (Brito, 2014; Buzar, 2009; Silva, 2014; Skliar, 1997, 2010). Sabemos que ouvintes também se apoiam em imagens para compor cenários eróticos, mas no surdo essa configuração assume um outro papel; a experiência visual é o canal primordial de constituição subjetiva. Para Buzar (2009), o trabalho com a imagem faz parte da singularidade visuoespacial do surdo, que se utiliza do campo visual para se expressar e se constituir.

Pablo, diferentemente dos demais, inicia a sua narrativa rememorando os primeiros contatos corporais para explicar como começou a atribuir significado a atração por outros homens: *“antigamente, na minha escola, no Ensino Fundamental, o primeiro contato na infância [...]. Aconteceu na infância esse contato, eu tinha... Eu brincava muito na escola, por exemplo no banheiro, a gente [referindo-se aos amigos e amigas surdos/as] tinha algumas brincadeiras no banheiro, como por exemplo tocar, a questão de sexo oral também. E tinha homem, tinha mulher, a gente brincava bastante disso. A gente beijava uns aos outros. Mais ou menos dos 4 anos de idade até mais ou menos os 9 anos, a gente tinha esses contatos... a gente continuava se beijando, eu e meus amigos, só que era uma brincadeira escondida. Fazíamos natação, terminávamos e íamos pro banheiro tomar banho. Fazíamos brincadeiras, a gente se pegava... Como estava todo mundo sem roupa, a gente tinha esse maior contato corporal. Posteriormente, me senti tentado com isso, outros amigos que eram gays também continuaram essa prática. Tínhamos aquele contato do beijo... Eu gostava, eu sempre gostei bastante, e eu sempre gostei mais de brincar com os meninos. Aí, eu absorvi isso e senti essa necessidade de um beijo, um toque, um contato corporal mais forte”*.

Sabemos que a escola é um dos principais ambientes de socialização das crianças e, no caso de Pablo, palco de suas primeiras experiências eróticas. Em jogos sexuais infantis — toques, beijos e sexo oral —, Pablo vai descobrindo seu corpo e seus desejos por meio do contato físico com parceiros de ambos os sexos, e delineando sua preferência homoerótica.

Por mais que a literatura indique (Borrillo, 2010; Lionço & Diniz, 2009) que a escola se empenha em dessexualizar os indivíduos operando pela coerção, pelo disciplinamento dos corpos e pelo enquadramento em padrões rígidos de gênero e sexualidade, Pablo e seus parceiros apontam para uma subversão desse disciplinamento, pois é dentro da própria escola que eles se experimentam sexualmente. A oportunidade de ficarem nus — após a aula de natação e possivelmente sem a supervisão de um adulto — permite a configuração das primeiras incursões sexuais.

Reich (1981), na defesa de outra abordagem teórica, traz contribuições importantes sobre a manifestação da sexualidade na infância:

é natural e comum vermos crianças exhibir, observar, tocar as partes do corpo, especialmente os órgãos sexuais. Na maioria das experiências educacionais — familiar e escolar — este impulso de exibição e observação costuma desde cedo ser reprimido. Com isso a criança logo adquire o conhecimento de que não deve exhibir seus órgãos sexuais nem contemplar os de outras pessoas, e assim desenvolve dois tipos de sentimento: em primeiro lugar, o de fazer algo rigorosamente proibido, quando apesar de tudo cede à sua ânsia, com o que produz sentimentos de culpa; em segundo lugar, o fato de que as partes genitais são cobertas e “proibidas” dá-lhe um caráter místico; de acordo com isso, a luxúria original da contemplação converte-se em curiosidade lasciva. (p. 94)

Apesar de o beijo erotizado e a prática sexual não fazerem parte do universo infantil, naquele contexto, por meio de *brincadeiras escondidas*, as crianças iam reproduzindo e elaborando suas dinâmicas sexuais. Conforme argumenta Pablo, no ambiente escolar — de maneira oculta dos adultos —, a prática sexual era incorporada à ação lúdica coletiva das crianças. A sexualidade infantil era marcada pela exploração (individual e coletiva) dos corpos com o intuito de conhecê-los e produzir prazer.

Para Pablo, o ingresso nesse jogo lúdico-erótico, se assim podemos dizer, *incitou-o* para a homossexualidade. Aquilo tudo se transformou em uma *tentação*, e ele *gostava bastante* das brincadeiras sexualizadas, que não eram restritas aos contornos homossexuais: *“tinha homem, tinha mulher”*. Porém, naquele contexto, Pablo começou a configurar o seu objeto de desejo erótico com traços homossexuais, pois *“sempre gostou mais de brincar com os meninos”*. No contato com meninos e meninas é que ele percebeu que seu prazer estava direcionado a *“um beijo, um toque, um contato corporal mais forte”* ideologicamente atrelado ao gênero masculino.

Em momento posterior da narrativa, Pablo vai dando significados à prática ocorrida na infância, que, de acordo com ele, foi definidora da sua atual identidade sexual: *“eu me descobri lá... nas minhas histórias, no meu sentimento. Eu acredito que hoje eu sou gay devido a essa experiência no passado. Hoje, eu não gosto de mulher por conta disso. A gente na época até beijava menina, mas na concepção do ato mesmo, a preferência era homem. Eu não acho que eles me ensinaram alguma coisa... era tudo na inocência, não tinha intenção, a gente estava se descobrindo... éramos todos crianças, era uma descoberta mútua, eu gostava de participar. Na aula, por exemplo, eu sempre tive aqueles desejos sexuais masculinos. Então, eu ficava pensando em fazer sexo oral, ter aquela primeira experiência sexual de fato, como a penetração e o sexo oral. E sempre tive essa vontade e nessas brincadeiras eu fui descobrindo”*.

As brincadeiras sexualizadas tiveram um importante papel na descoberta da homossexualidade de Pablo. Nelas, sua sexualidade foi se constituindo mediada pelos outros, também, surdos. No relato, percebemos uma tentativa de encontrar, nos fatos vividos, uma explicação para a sua atual expressão sexual. Pablo narra: *“hoje eu sou gay devido a essa experiência no passado. Hoje eu não gosto de mulher por conta disso”*. Aquela experiência do passado foi importante para o reconhecimento de sua identidade homossexual e orientadora do seu desejo, *não gostar de mulher*.

De acordo com Amorim (2013), o processo de coconstituição é plural, determinado nas enunciações discursivas e nas relações travadas com os outros. Nesse contexto, as dinâmicas de afirmação e oposição se organizam contraditoriamente, com base nas significações produzidas nas interações sociais: para Pablo, afirmar-se homossexual é opor-se a gostar de mulher. Aqui, um outro ponto merece destaque: no discurso hegemônico, aqueles que de alguma forma se inserem em outros modos de vivenciar a sexualidade precisam se explicar e se desculpar (Miskolci, 2012). Isso se revela de forma diluída na narrativa de Pablo, pois em diversos momentos ele afirma que se tratava de uma *“brincadeira”* e que (ele) *“não tinha intenção”*. Parece-nos que, para Pablo, aquelas práticas eram consideradas inadequadas, mas o fato de serem *“crianças”* e *“inocentes”* minimiza um possível julgamento do interlocutor que ouve a narrativa. A explicação dada por Pablo, de alguma forma, parece servir para amenizar um incômodo (culpa, talvez?) com os jogos sexuais que envolviam crianças. Afinal, reverbera no meio hegemônico a ideia de que infância e sexualidade são elementos que não se entrecruzam. Essa, porém, é uma noção restrita de sexualidade vinculada exclusivamente ao coito genital.

Os jogos sexuais narrados pelo entrevistado eram marcados pela descoberta e pelo prazer mútuo. Entre desejo, satisfação e subversão, Pablo afirma que *“gostava de participar [das brincadeiras]”*. Essa dinâmica durou dos 4 aos 9 anos, mas a experiência do desejo aos poucos

foi se expandindo para outros territórios e outras práticas sexuais. No espaço da escola (banheiro e sala de aula), a sexualidade de Pablo foi sendo delineada. O banheiro, por exemplo, foi o local do beijo e do sexo oral, e a sala de aula por sua vez, deu vazão à prática imaginativa que intenta uma “*primeira experiência sexual de fato, como a penetração [...]*”.

As dificuldades comunicativas ocasionadas pela surdez não aparecem no relato de Pablo. É importante ressaltar que ele estudou em uma escola bilíngue (com contato com outros surdos), o que lhe permitiu desenvolver trocas linguísticas mais eficientes com seus pares e com os ouvintes. Nas narrativas de Inácio e Henrique, por exemplo, os outros sociais, na maioria ouvintes, assumem o papel de reguladores de suas sexualidades. Diferentemente, em Pablo, os outros são parceiros da dinâmica sexual. Daqui, podemos desdobrar a qualidade das mediações (os outros que configuram nossa subjetividade) e sua importância para o desdobramento da própria sexualidade. Nesse sentido, Bakhtin (1992) argumenta:

o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. (p. 55)

Os relatos apresentados apontam que a sexualidade (e suas expressões) se constitui em uma complexa na tessitura de experiências biográficas percorridas por cada sujeito nas suas relações familiares, escolares, ou de amizade — um processo que se organiza no entremeado dos planos intersubjetivo e interpessoal, de forma simultânea e contraditória. Essa construção do desejo, conforme apontamos, ocorre em um plano ideológico marcado por um sistema heteronormativo, que, por uma série de ordenamentos, pretende equalizar prazeres e cercear interações.

É nas experiências individuais e coletivas, portanto, que a sexualidade vai se construindo, fabricando-se. De acordo com Sousa-Filho (2011), a orientação sexual é formada

nos embates subjetivos e sociais produzidos nas interações, sob padrões culturais, relações de poder, ideias sociais, configurando-se como um fenômeno individual e coletivo. A construção social do sujeito é uma história tecida sempre com base em suas relações com outros sujeitos em interação, razão pela qual essa construção implica um processo histórico, plural, inesgotável, contraditório, inconcluso e aberto (Bakhtin-Volochinov, 2009; Goés, 2000; Vigotski, 2000).

5.1.2 Unidade B: a primeira experiência: o papel do outro e do ato sexual no desenvolvimento da sexualidade

Tanto no presente estudo como na pesquisa anteriormente realizada (Abreu & Silva, 2012), chamou nossa atenção a dimensão que os surdos entrevistados atribuíram à primeira relação sexual e ao primeiro beijo. Para eles, essas expressões erótico-afetivas eram entendidas como um marco do reconhecimento da sua condição homossexual pautada prioritariamente na relação corpórea. Em 2012 (Abreu & Silva, 2012), sinalizamos que os entrevistados identificavam a sexualidade como algo relacionado ao ato, e não necessariamente à dimensão do afeto, da comunicação, da gratificação libidinosa ou da construção de vínculos.

Nos dados analisados na presente pesquisa, mais uma vez, o beijo e o ato sexual ocupam centralidade na composição das narrativas dos sujeitos entrevistados. Bisol (2008), ao pesquisar comparativamente os sentidos produzidos no tocante à sexualidade por adolescentes surdos e ouvintes, chegou a constatações semelhantes as nossas. Analisando as narrativas autobiográficas dos jovens, a pesquisadora percebeu, assim como nós, que surdos e ouvintes tentam construir significados em torno da sexualidade centrando-se principalmente no primeiro beijo e na

primeira relação sexual. Essas vivências têm um *peso* significativo para a compreensão de si e do outro, e a externalização desses fatos, em formato de narrativa, indica a necessidade dos sujeitos de organizar sua dinâmica afetiva, “[...] de compreendê-la em sua imensa gama de sentimentos e conflitos” (Bisol, 2008, p. 110).

Nessa linha, precisamos salientar que os relatos das primeiras vivências sexuais de surdos podem revelar práticas de abuso sofridas principalmente na infância. Em pesquisa antecedente (Abreu, 2011), denunciemos as formas perversas de vulnerabilidade sexual à qual esses sujeitos são submetidos, em decorrência da desvantagem comunicativa ocasionada pela surdez. Ao analisarmos as narrativas de três surdos, à época, verificamos que todos relatavam experiências abusivas ocorridas no ambiente escolar e familiar.

Inácio também sofreu abuso sexual. Ele narra: *“houve uma situação em que um homem de aproximadamente uns 40 anos, mais ou menos, me incitou, me chamou pra algo mais reservado para o meio do mato... Eu tinha receio, pois essa pessoa tinha 40 anos e era bem mais velha que eu. Eu tinha 9 na época, e esse senhor se apresentou, se despiu, ficou nu. Esse homem ficou todo nu, pediu que eu tirasse a roupa, mas eu resisti e não fiz. Eu achava que eu sentiria tesão, mas não senti. Eu só dei um beijo nele, só um beijo, e saí. Foi num clube (referindo-se ao local onde o abuso ocorreu). Eu estava nadando tranquilamente, junto ali com meus amigos e... fui ao banheiro. Todas as portas estavam fechadas e, aí, eu fui tentar verificar se alguma delas estaria disponível pra eu poder utilizar. Num desses banheiros que eu abri, tinha esse senhor, ele tava se masturbando... E eu o conhecia. Eu não lembro o nome, eu não lembro a referência, mas eu sei que eu o conhecia. E aí, então, ele foi... Ele vestiu a roupa e ele me levou pro mato. E ele ficou nu, como eu havia falado, ficou nu. Pediu que eu também me despiesse, mas acabou não acontecendo nada mais do que um beijo.*

Pesquisador: Como você se sentiu nisso?

Inácio: Na verdade o meu maior receio, meu medo, ali, era de perder a virgindade, era... meu medo era esse.

Pesquisador: Como que vocês se comunicavam?

Inácio: A gente se comunicava apenas por gestos. Era apenas por gestos, mesmo, ele só apontava. Usava praticamente apontamentos, ou então os objetos, as referências que ele queria me passar.

Pesquisador: Mas nessa época você já tinha vontade de ficar com homens?

Inácio: Sim, eu já tinha bastante vontade. Já tinha até mesmo me aproximado, tentando ficar com alguns.

A lembrança de Inácio sobre a sua primeira experiência sexual vem marcada por uma série de sentimentos que são revividos, ressignificados e sinalizados no momento do relato. Em um ambiente público de lazer, Inácio é surpreendido ao ir ao banheiro. Então, recebe um *convite* para uma prática “*mais reservada*”. O aliciador, alguém com uma idade muito mais avançada que a dele, o retira do espaço público e o encaminha “*para o meio do mato*”, visando, no privado, consumir a relação sexual. O perfil do abusador o intimida: “*essa pessoa tinha 40 anos e era bem mais velha que eu*”. O distanciamento de idade entre eles faz com que Inácio tenha “*receio*”. O contexto narrado por Inácio evidencia que ato não foi conduzido pela violência física, mas pelo estabelecimento de um mecanismo de envolvimento erótico-sexual que faz com que a vítima se sinta coagida diante do “*convite*”. Ao retirá-lo do banheiro e encaminhá-lo para o espaço mais privado (do mato), o tal *senhor* se despe e pede que Inácio faça o mesmo. Porém, este “*resiste*” e não faz o que sugere o aliciador: “*eu achava que eu sentiria tesão, mas não senti*”. Mesmo não estando sexualmente à vontade com a situação, o sujeito sente-se, de alguma forma, na obrigação de satisfazer a lascívia do abusador por meio de uma carícia: “*eu só dei um beijo nele, só um beijo, e saí*”.

O relato sugere que a comunicação durante o abuso ocorreu por meio de recursos expressivos imprecisos, se assim podemos dizer. Os envolvidos transitavam em modalidades distintas de comunicação, o que fez com que a gestualidade fosse utilizada para driblar o entrave linguístico. Por meio de gestos e de referências objetais, o aliciador foi se fazendo entender e estabeleceu com o sujeito uma forma de se comunicar: *“era apenas por gestos, mesmo, ele só apontava. Usava praticamente apontamentos, ou então os objetos [...]”*.

À luz do Código Penal Brasileiro, nos artigos 217, 217-A, 218 e 218-A, o fato ocorrido com Inácio se tipifica como crime. O ato inicial de caráter exibicionista, *“ele tava se masturbando”*, é descrito como delito pelo artigo 218-A, que estabelece que a prática na presença de alguém menor de 14 anos, ou a indução a presenciar relação sexual ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem, é penalizada com reclusão de dois a quatro anos. O desenrolar da situação é condenado pelo artigo 218, que apregoa que induzir um menor de 14 anos a satisfazer a lascívia de outrem é crime condenado com reclusão de dois a cinco anos. Por fim, o ato do beijo se configura como estupro de vulnerável. Este é entendido, de acordo com o artigo 217-A, como conjunção carnal ou prática de outro ato libidinoso com menor de 14 anos, com pena de reclusão de oito a quinze anos.

É mister salientar que Inácio vivenciou uma condição de vulnerabilidade social e sexual. Em razão de sua condição orgânica, ele tinha um meio relacional restrito para falar sobre o que vivenciou. Suas possíveis queixas não seriam facilmente tornadas públicas, pois ele era surdo e seu aliciador sabia disso.

A situação de vulnerabilidade à qual a pessoa com deficiência é exposta contribui de modo significativo para o abuso sexual. Wanderer (2012), por exemplo, pesquisou dez casos atendidos no contexto judicial de circunstâncias de violência contra pessoas com deficiência no Distrito Federal. Entre eles, o abuso sexual se fez presente em cinco denúncias. Os principais

agressores eram pessoas que faziam parte da rede de apoio pessoal do sujeito (genitor, irmão, padrasto, vizinho, conhecidos etc.), como foi o caso de Inácio: “*e eu o conhecia. Eu não lembro o nome, eu não lembro a referência, mas eu sei que eu o conhecia*”. Wanderer (2012) também adverte que o fato de a escola e a família não fomentarem uma discussão eficaz sobre a sexualidade com esse público ocasiona um *desempoderamento* para as vivências eróticas e afetivas e uma não agencialidade para a denúncia no caso de abuso.

Na mesma linha, Ferreira (2008) argumenta que as pessoas com deficiência estão em risco de violência sexual por dois fatores: primeiro, por serem sujeitos invisíveis socialmente; e, segundo, pela consciência do agressor de que o risco de denúncia do abuso é praticamente inexistente, pois com frequência a pessoa com deficiência está isolada e sem apoio (familiar e escolar). Maia e Ribeiro (2010) chamam também nossa atenção para o fato de que, ao considerar a pessoa com deficiência como um sujeito não dotado de sexualidade, conforme trouxemos no capítulo 2, negligenciam-se os cuidados com situações de abuso, omitindo dessas pessoas o direito de acesso à educação sexual.

Dessa forma, o abuso sexual relaciona-se de modo significativo à vulnerabilidade social e emocional das pessoas com deficiência. Sobre isso, Bisol (2008) apresenta um estudo realizado por Kvan (2004) com 1.150 adultos surdos na Noruega. Neste, constatou-se que crianças surdas podem ter de duas a três vezes mais chances de serem vítimas de abuso sexual. A questão da vulnerabilidade sexual também foi destacada na investigação conduzida por Ribeiro (2011) ao analisar a fala de mães de adolescentes surdas, que identificaram a surdez como um aspecto facilitador de violência sexual. Para elas, a falta de audição (e o problema de comunicação decorrente) dificulta a percepção da aproximação de um possível agressor, o pedido de ajuda e a denúncia.

No caso dos surdos, é importante ressaltar que a condição de incompatibilidade linguística com a comunidade ouvinte majoritária e a não aquisição da língua de sinais precocemente favorecem a emergência de contextos abusivos e geram situações complexas para a formação do indivíduo, conforme assinalamos em Abreu, Silva e Zuchiwschi (2015).

Esse quadro é explorado no documentário *Mea Maxima Culpa: Silence in the House of God* (2012), que denuncia abusos sexuais cometidos, da década de 1950 até meados de 1980, por um padre contra aproximadamente 200 meninos surdos em uma escola nos Estados Unidos da América. Construído com depoimentos de ex-alunos, o filme mostra que as várias denúncias não tiveram desdobramentos judiciais ao longo dos anos por dois motivos: a) o fato de as vítimas serem crianças surdas; e b) o poder da Igreja Católica na ocultação dos casos.

O que mais nos chamou a atenção no filme foi a estratégia principal utilizada pelo agressor para que a delação não ocorresse: todas as vítimas eram meninos filhos de pais ouvintes que não dominavam a língua de sinais. Assim, as crianças não tinham mecanismos comunicacionais para buscar apoio e denunciar. Salientamos que casos de abuso sexual de surdos não são isolados e, na atualidade, ganham destaque nas manchetes das mídias impressas e digitais. Aqui, podemos verificar o caráter sistêmico do fenômeno e a preferência dos agressores por crianças surdas.⁴⁴

Conforme argumentamos (Abreu et al., 2015), a situação abusiva marca de maneira dramática a constituição subjetiva dos surdos. Nos sujeitos entrevistados por Abreu, Silva e

⁴⁴ “Homem é preso no RS por suspeita de estuprar idosa surda de 79 anos” (*Portal G1*, 4/7/2015); “Polícia investiga denúncia de abuso sexual em colégio para deficientes auditivos na Zona Sul do Rio” (*Jornal Extra*, 1/9/2014); “Garota muda e surda é estuprada e tem os olhos e orelhas arrancados” (*Portal do Holanda*, 1/10/2014); “Surdos passam por horror em Xangri-lá, no Litoral Norte: adolescentes teriam sido abusados pelo motorista da van que os levava para a escola” (*Diário Gaúcho*, 14/4/2013); “Mulher surda e muda é estuprada em Lagoa Formosa” (*Patos Agora*, 8/5/2013); “Menor, surda-muda é embriagada e estuprada por quatro homens em Florianópolis” (*Tribuna do Piauí*, 22/7/2011); “Menina de 5 anos surda e muda é estuprada em Lavras” (*O Tempo*, 14/7/2011); “Menino surdo é vítima de abuso sexual” (*Gazeta do Povo*, 22/3/2007); “PF investiga estupro de índia surda-muda de 9 anos” (*Folha de S. Paulo*, 4/5/2006).

Zuchiwschi (2015), o abuso sexual foi considerado um elemento definidor da orientação homossexual. O ato sexual abusivo foi entendido por eles como marco no processo de construção da identidade sexual, constituindo-se como aquilo que desencadeou a orientação homossexual. Diferentemente, Inácio relata que, antes do abuso, *“já tinha bastante vontade. Já tinha até mesmo me aproximado, tentando ficar com alguns”*.

Apesar de todos esses apontamentos, são ínfimas as pesquisas sobre a dimensão do abuso sexual na constituição do sujeito deficiente. Além disso, as políticas públicas de proteção e assistência, muitas vezes, não se adequam às peculiaridades linguísticas e culturais dos surdos (e de outros deficientes), o que acarreta maior vulnerabilidade.

Pablo, diferente de Inácio, relata suas experiências sexuais não abusivas com parceiros da mesma idade: *“eu fui para outra escola e dentro da escola eu vi que tinha alguns homens homossexuais se beijando no pátio, e eu gostei dessa visão e procurei me enturmar com esse grupo, com essas pessoas. Eram três rapazes ouvintes e, um dia, eu chamei os três para irmos ao banheiro e nós fizemos sexo oral e, posteriormente, aquilo ficou dentro de mim, e foi mais ou menos com 13 anos. Depois, eu chamei um desses amigos para ir na minha casa. Ele veio na minha casa fazer... A gente perdeu a virgindade, nós dois. Eu não tinha experiência, mas eu gostei, sim, eu gostei da experiência sexual. Na verdade, foi muito bom, eu gostei bastante, deu muito tesão e foi algo em torno de uma hora, duas horas, eu gostei bastante. Ele me perguntou por gestos se eu já tinha feito sexo oral, eu falei ‘também’ e a gente ficou com sexo oral e depois com penetração.*

Pesquisador: Ele era ouvinte, correto? Como vocês se comunicaram?

Pablo: Sim. Ele sabia pouco de Libras. Primeiro os gestos, apontando... durante o sexo é fácil. Ele vai pegando no meu corpo e me conduzindo a forma que eu quero, a posição adequada, a posição que ele quer também e assim, do levar da mão, a gente vai se conduzindo.

Ao mudar de ambiente escolar no período da adolescência, Pablo precisou reconstruir sua rede de relações de amizade. A escola anterior, conforme trouxemos na unidade anterior, foi o espaço para suas primeiras incursões sexuais. Ao chegar à outra escola, ele percebeu “[...] *que tinha alguns homens homossexuais se beijando*”. A demonstração pública de afeto entre os homens fez com que Pablo se identificasse e buscasse aproximações com aquele grupo.

É comum, no caso dos surdos inseridos em escolas inclusivas, que eles formem núcleos que têm a língua de sinais como fator agregador (Góes & Tartuci, 2013; Souza, 1998). Porém, Pablo, o relato indica que ele buscou se integrar a um grupo no qual a identidade sexual era o *fator vinculante*. Ele diz: “...*eu gostei dessa visão e procurei me enturmar com esse grupo, com essas pessoas*”. Em seguida, Pablo os convidou para o banheiro, onde revelou sua orientação sexual por meio do sexo oral. Vale lembrarmos que o grupo de Pablo era composto por ouvintes, e isso talvez tenha exigido dele uma demarcação de território sexual mais objetiva — ou seja, ir direto ao ato. É importante também salientar que a prática do sexo oral já havia se efetivado nos jogos erótico-sexuais ocorridos durante a infância de Pablo; porém, nesse contexto, parece-nos que o sexo oral assumiu outra dimensão, pois, conforme ele narra, “*aquilo ficou dentro de mim*”. De fato, o contato com aqueles rapazes na adolescência fez com que Pablo tivesse o desejo de expandir suas experiências sexuais, de perder a virgindade. O ato sexual penetrativo, feito com um dos colegas do grupo que o atraía, foi muito prazeroso: “*foi muito bom, eu gostei bastante, deu muito tesão*”.

Em razão da peculiaridade linguística, a relação sexual foi conduzida pelo uso de gestos e pelo manejo corporal como recursos expressivos. Os gestos atuaram como uma forma de driblar o entrave comunicativo, permitindo negociações e indagações quando necessárias: “*ele me perguntou por gestos se eu já tinha feito sexo oral, eu falei ‘também’ e a gente ficou com sexo oral [...]*”.

No ato os recursos expressivos (corpo e gestos) e alguns sinais vão indicando o que é prazeroso (ou não): *“ele vai pegando no meu corpo e me conduzindo a forma que eu quero, a posição adequada, a posição que ele quer também e assim, do levar da mão, a gente vai se conduzindo”*. Pablo e seu parceiro vão se conduzindo.

Henrique também relata a sua primeira experiência sexual: *“meu primeiro beijo foi aos 17, mas experiência sexual foi aos 20 anos. Eu tinha um receio de perder a virgindade, preocupação. Medo também de sofrer algum tipo de violência. Mas eu tinha muita vontade, já estava na idade. Aí eu vi que não, que não era bem assim. Que era só a pessoa ter cuidado, cautela, e ir conduzindo a situação que eu iria ficar calmo. E também é importante lembrar do uso de preservativo, também, eu estava bem orientado nessa questão. Eu sabia que precisava de calma pra... e aí eu tinha preocupação, também, de como seria a relação que a gente estabeleceria ali, se passivo, ativo, versátil, que tipo de relação a gente iria estabelecer. Mas, assim, o primeiro cara que eu fui ter essa experiência, ele era ouvinte e não sabia Libras. Ele parecia meio louco, assim, meio agoniado, meio... ele ficava... é porque na primeira, essa era a minha primeira vez, ele provavelmente já era um cara experiente, por isso que eu via que ele estava meio afoito, assim, ele era meio forte, era malhado. Então, ele aplicava muita força em mim, às vezes, doía meu corpo também, e também ele sentia necessidade de prolongar essas relações que a gente estava tendo. No mesmo dia, ele queria ter duas, três relações sexuais. Nessa relação sexual, eu fui passivo. Posteriormente, com outros caras eu fui adequando essa percepção que eu tinha, porque antes eu era muito inocente, mesmo, eu perguntava para os surdos gays as experiências que eles tinham, ‘você gosta de sexo? Quantas relações sexuais você tem quando sai com alguém?’ Então, eu procurava também esse arsenal junto com os surdos, que fossem minha referência. Eles falavam: ‘ah, vai tentando, vai prolongando as quantidades de relações que vocês têm numa noite, normal’.*

Diferente dos demais, Henrique tem sua iniciação sexual no período da juventude. Ele conta que, antes de ter uma vida sexualmente ativa, tinha receio e preocupação acerca de como isso aconteceria. De fato, na sociedade contemporânea ocidental, a virgindade ainda é um tabu e é marcada por discursos contraditórios a depender do gênero. Se, por um lado, incide sobre as meninas que *preservá-la* representa um atributo de idoneidade, por outro, entre meninos permanecer virgem é algo depreciativo. Essa situação se revela na fala de Henrique: “*eu tinha um receio de perder a virgindade [...]. Mas eu tinha muita vontade, já estava na idade*”. A curiosidade pelo envolvimento erótico e sexual, atrelada à pressão social pela idade, faz com que Henrique rompa com o medo de sofrer alguma violência. Ao nosso ver, a partir do Relato, o medo e a violência precisam ser entendidos em duas dimensões interdependentes: a) medo de perder a virgindade; e b) medo de ser abusado por ser surdo.

A preocupação sobre como a iniciação sexual seria conduzida é característica da narrativa de Henrique. Ele queria saber se seria “*passivo, ativo, versátil*”, bem como se certificar do uso do preservativo. Nesse processo que antecedia sua primeira experiência sexual, Henrique idealizava o perfil de um parceiro: “*[...] era só a pessoa ter cuidado, cautela, e ir conduzindo a situação que eu iria ficar calmo*”. Contudo, a condução da “*primeira vez*” ocorreu fora do esperado e o parceiro ouvinte não parecia ter as qualidades requeridas para que Henrique ficasse “*calmo*” com a situação. Ele narra que seu parceiro era “*louco*”, “*agoniado*” e “*afrito*”, dando a entender que se sentiu desconfortável com a experiência. Ele nos diz sobre uma série de infortúnios: “*[...] ele aplicava muita força em mim, às vezes doía meu corpo também, e também ele sentia necessidade de prolongar essas relações que a gente estava tendo*”.

Há indícios aqui de que a incompatibilidade linguística entre Henrique e seu parceiro fez com que aquele não conseguisse comunicar seu incômodo com a situação de dor e de prolongamento das relações. Henrique chama a nossa atenção para esse fato: “*mas, assim, o*

primeiro cara que eu fui ter essa experiência, ele era ouvinte e não sabia Libras”. Assim, precisamos analisar com cautela o papel sexual assumido por Henrique, a *posição passiva*. Autores como Fry e Macrae (1985) e Ferrari (2005) argumentam que existe uma hierarquia nas relações homossexuais, baseada na oposição entre masculino–atividade sexual e feminilidade–passividade sexual. O ativo, nesse sentido, ocupa a posição de dominação, tipicamente masculina, e o passivo, de dominado e submisso, característica considerada feminina. A reflexão de Borrillo (2009) completa o argumento:

nesse sentido, muitos homens que assumem um papel ativo na relação sexual com outros homens não se consideram homossexuais. Na verdade, é a passividade e não o sexo do parceiro que determina, para eles, o pertencimento ao gênero masculino. O fato de ser penetrado aparece, assim, como próprio do sexo feminino. É essa passividade, vista como feminização, que possibilita tornar o sujeito efetivamente homossexual. [...] Mas não basta ser ativo, é preciso que essa penetração não seja acompanhada de afeto, pois isso poderia colocar em perigo a imagem de sua masculinidade. [...] O ódio, nesse caso, serve à reestruturação de uma masculinidade frágil, que necessita constantemente se reafirmar por meio do desprezo dos outros-não-viris: o “frouxo” e a mulher. (p. 36)

O posicionamento sexual passivo de Henrique, atrelado à surdez, pode ser um elemento explicativo do seu silenciamento durante o ato sexual. Afinal, como se fazer entendido pelo parceiro? Como explicar que doía? O que falar sobre seu desejo se, pelo que nos parece, naquele momento sua posição (linguística e sexual) era de oprimido? Já com Pablo, conforme discutimos, a relação sexual foi conduzida por meio de arranjos comunicativos que permitiram uma negociação entre os parceiros durante o ato sexual. A experiência foi avaliada

positivamente por Pablo. Devemos lembrar, nesse caso, que o parceiro de Pablo tinha noções de Libras, conforme ele mesmo narrou.

Outro aspecto que chama a atenção na narrativa de Henrique é o papel assumido pelos seus pares surdos na resposta a suas dúvidas sobre o ato sexual. Ele nos informa: *“eu perguntava para os surdos gays as experiências que eles tinham”*. Os outros surdos gays eram mais competentes, auxiliando-o na compreensão da dinâmica sexual. Com isso, suas dúvidas foram amenizadas e Henrique foi *“adequando essa percepção”*.

Os estudos de Beche (2005) evidenciam que os temas atrelados à vivência sexual ainda causam dúvida e incompreensão nos surdos, pois há pouca informação disponível (na família, na escola e outras instituições de apoio) sobre o assunto. Na mesma linha, Bisol (2008) afirma que o surdo não encontra na família espaço para dirimir suas dúvidas sobre sexualidade, dado que, na maioria dos casos, a comunicação é precária devido à não fluência em Libras, conforme discutimos no capítulo 3.

Dessa forma, é na escola e no convívio com surdos mais velhos e/ou ouvintes que pode acontecer o tratamento do tema. Essa problemática é também trazida por Inácio em outro momento da entrevista: *“eu fiquei em dúvida sobre como é que seria um relacionamento, como é que seria um namoro com dois homens. E, então, eu perguntei para uma amiga surda da minha sala e ela foi me respondendo: ‘não... fica calmo! Namoro é um período de experiência que você vai conhecer a pessoa, vocês vão conversar, vão passear, vão pra diferentes lugares, vão trocar conselhos, afinidades’”*.

Contudo, Ribeiro (2011) percebe que o tema da sexualidade não é trabalhado pela escola de surdos de maneira sistemática e ampla. As raras iniciativas ocorrem em algumas aulas de ciências e seguem a tendência de abordar o tema restrito à dimensão biológico-reprodutiva, preventiva e punitiva. A educação sexual nas escolas, de maneira geral, tende a dar foco à

reprodução e à prevenção do sexo e seus *perigos*, não levando em consideração que a sexualidade também envolve prazer e intimidade.

Henrique narra que o fato de ser “*muito inocente, mesmo*” o fez buscar auxílio de outros surdos. Maia (2006) sinaliza que essas informações requeridas entre pares podem chegar ao sujeito de forma deturpada e fragmentada, o que justificaria a necessidade de uma orientação sexual com bases científicas, informativas e reflexivas, atendendo as demandas e levando em consideração as peculiaridades desse público.⁴⁵

5.2 Eixo 2) A configuração (dramática) das trajetórias afetivo-sexuais de surdos homossexuais

5.2.1 Unidade A: os conflitos na interface entre surdez e homossexualidade: aspectos da cultura surda

No decurso da história social do homem, ouvir constituiu-se uma via privilegiada de consolidação das experiências sociais, pois a vida se organiza majoritariamente em um campo oral-auditivo e os sons atuam como guias para o comportamento e para a compreensão do mundo. No caso do surdo, a inacessibilidade, pelas vias convencionais, ao conteúdo oral que circula nos ambientes sociais o impede de atingir de maneira efetiva os significados dispostos

⁴⁵ Aqui vale a pena citar como exemplos o material didático “Sinalizando a prevenção DST/Aids” (anexo 05) e a iniciativa do Colectivo de lesbianas, gays y transexuales de Madrid que criou uma cartilha voltada para surdos com título: “El amor estar em el aire: sexo seguro para gays-lesbianos surd@s” (anexo 06).

na cultura, ocasionando dinâmicas próprias ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (Silva, 2002).

Apesar dos significativos avanços trazidos pela implementação das políticas bilíngues — em que a discussão da surdez se desloca da deficiência e ganha uma dimensão de ordem bicultural —, ainda existe um distanciamento linguístico entre ouvintes e surdos, mesmo quando convivem em um mesmo espaço geográfico. Esse fosso comunicacional engendra dinâmicas específicas nos processos relacionais, que reverberam nos modos de expressão do afeto e da sexualidade, por exemplo.

É por meio de uma modalidade linguística visuoespacial (a língua de sinais) que o surdo estrutura sua subjetividade, adentrando o mundo da cultura e apresentando um desenvolvimento análogo ao dos ouvintes (Góes, 2002a). A língua de sinais é o que os identifica culturalmente, conferindo-lhes um sentido de pertencimento a uma comunidade. Assim, o pertencimento a comunidade surda e a vivência cultural que lhe é própria são definidos mais pela língua de sinais do que pela perda auditiva (Monteiro, 2014).

A discussão que envolve uma língua se depara, inevitavelmente, com a problemática em torno de uma cultura. Estar dentro de uma cultura é vivenciar fronteiras linguísticas e culturais. Os surdos nascem imersos em um contexto bicultural, em uma relação de fronteira com a língua oral e a língua de sinais, consolidando uma comunidade linguística minoritária. Ser surdo é ser bilíngue; é transitar num processo de permanente inclusão e exclusão, entre duas modalidades linguísticas (Silva & Abreu, 2014). Portanto, é importante discutir como os surdos homossexuais manejam suas vivências afetivas e sexuais, considerando a condição bicultural e a orientação sexual não hegemônica.

O relato de Inácio sobre o desenrolar do seu primeiro namoro ilustra essa questão: “, *ele era novo na escola, essa era inclusiva. E a gente começou a sentar próximo quando ele chegou.*

Ele começou a aprender Libras, ele tinha interesse, eu sempre ensinava para ele, e ele sempre tinha uma paciência muito grande, éramos amigos... Então o contato diário, as experiências em sala de aula, a aprendizagem da Libras, fez com que eu gostasse dele... Era tudo novo para mim, ele era diferente.... Ele acabou aprendendo bastante língua de sinais e durante muito tempo a gente foi... começou amigo e só depois que houve.... começou a haver esse namoro entre a gente. A gente namorava na casa dele. O namoro, até o sexo, mesmo, sempre era na casa dele. Na escola, a gente fingia, porque tinha um pouco de receio de como os amigos e professores iriam ver. E as pessoas também não criaram nenhuma suspeita sobre a gente. Assim, era uma amizade como outra qualquer e a gente também não demonstrava afeto na frente das pessoas, era mais no particular mesmo, para nos resguardar. Ele foi o primeiro rapaz que soube me conduzir, que sabia Libras, que eu me senti à vontade para ter essa experiência com ele”.

A narrativa de Inácio ilustra uma cena comum no contexto escolar: jovens que no cotidiano se aproximam no intuito de estreitar laços afetivos e/ou sexuais. O primeiro namorado de Inácio era novato na escola; com o convívio, ele começou a ter interesse pela aprendizagem da língua de sinais e pediu que o colega lhe ensinasse. Pesquisas têm mostrado que o trânsito entre surdos e ouvintes não é comum em escolas inclusivas, pois, na maioria dos casos, os surdos ficam isolados linguisticamente (Lacerda & Lodi, 2009; Turetta & Góes, 2009).

Pela narrativa de Inácio, observamos que as atitudes do colega eram amistosas e diferentes daquelas a que ele estava acostumado, afinal, o amigo “[...] sempre tinha uma paciência muito grande” com ele. O rapaz “era diferente”. O tratamento diferenciado dispensado “no contato diário”, atrelado às “experiências em sala de aula” e à “aprendizagem da Libras”, configurou em Inácio uma forma de sentir marcada pelo afeto romântico: “fez com que eu gostasse dele”. Aos poucos, a amizade inicial foi dando lugar a uma forma de expressão

afetiva homossexual. Se antes a homossexualidade, conforme discutido no Eixo 1 de análise, era caracterizada e significada pela experiência sexual em si, agora é narrada pela perspectiva do enlace afetivo. De fato, é pela mediação das ações, das palavras e das emoções compartilhadas entre Inácio e seu colega que a significação do afeto vai assumindo contornos de romance.

Silva e Magiolino (no prelo) argumentam que as formas de ser, pensar e sentir são fundadas em condições materiais de existência que se desenvolvem, dentro de uma dada sociedade e em um período histórico determinado, com base em estruturas econômicas, políticas e ideológicas. As relações travadas no seio da cultura vão forjando o ser social num acontecimento dramático — conforme sugere Vigotski (2000) a partir de Politzer (1975) —, engendrando formas tipicamente humanas de atuar no mundo.

Dessa forma, o psiquismo vai se constituindo por meio de processos calcados na dinâmica das interações sociais marcadas por ideologia, relações de poder-dominância e contradições do sistema econômico. Nesses termos, o sentir se impregna de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial em que “a emoção é um processo dialético, de caráter refratário e contraditório, que reflete uma realidade e refrata outra, um processo sîgnico” (Magiolino, 2014, p. 55).

É no *palco da vida*, nos acontecimentos cotidianos, que uma nova forma de sentir atração pelo outro vai se delineando em Inácio: “*era tudo novo para mim...*” Nos sistemas sociais carregados de mecanismos de exclusão do surdo e do homossexual, o *gostar* de Inácio é direcionado para aquele que o acolhe de alguma forma.

Pino (s.d.) explica que fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano e são capazes de

[...] produzir nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. (p. 130-131)

Na mesma linha, Magiolino (2014, 2015) coloca em relevo que a personalidade tem um caráter dinâmico e dramático, que envolve razão e emoção, sem que aquela se sobreponha a esta, como preconizava o cartesianismo. No tornar-se humano, “o sujeito vai se constituindo e suas emoções vão sendo (re)conhecidas e significadas. Esse processo é sempre constituído pela presença de um ‘outro’, o que dá a dimensão intersubjetiva (social) da constituição desse sujeito e das próprias emoções” (Magiolino, 2014, p. 57).

É por meio das experiências sociais que se desencadeia a forma como cada indivíduo “[...] é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (Pino, s.d., p. 128). Isso é o que ocorre entre Inácio e seu colega. São as relações sociais atravessadas pela relação eu-outro “[...] que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc) um sentido afetivo” (Pino, s.d., p. 131). Partindo da dimensão cultural das emoções, Vigotski (2004) afirma: “por conseguinte, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (p. 126-127, tradução nossa).

Outro ponto que nos chama a atenção no dado apresentado são as estratégias utilizadas pelos parceiros para não terem sua relação homossexual publicizada. Essa relação se estrutura em dois formatos: um na esfera coletiva (amizade) e outro no contexto privado (namoro). Dentro

de casa, em particular, as ações típicas do namoro e o sexo eram permitidos. No contexto escolar, as demonstrações de carinho precisavam ser reguladas como forma de se proteger dos comentários dos outros. Inácio explica: *“na escola, a gente fingia porque tinha um pouco de receio de como os amigos e professores iriam ver. E as pessoas também não criaram nenhuma suspeita sobre a gente. Assim, era uma amizade como outra qualquer e a gente também não demonstrava afeto na frente das pessoas, era mais no particular mesmo, para nos resguardar”*.

As ações de Inácio e seu parceiro demonstram que eles viviam uma situação marcada pelo medo de serem descobertos. De fato, os discursos sociais hegemônicos qualificam a relação homoafetiva como repulsiva, abjeta, que precisa ser escondida; nas palavras de Alfred Douglas (1984), é um “amor que não ousa dizer seu nome”.⁴⁶

O dado sugere que o cuidado para que a relação permanecesse em um foro íntimo era uma estratégia para evitar o sofrimento advindo de possíveis rechaços sociais. Conforme argumenta Miskolci (2014), o segredo é uma forma de as pessoas homossexuais lidarem com seus desejos considerados proibidos, pois ser ou parecer heterossexual ainda é uma maneira de evitar a discriminação. “Manejar a própria imagem e performá-la continua a ser uma experiência comum e poderosa, delimitadora de corporalidade e inclusive de subjetividades, sob constante auto escrutínio” (Miskolci, 2014, p. 58). A reflexão de Borillo (2009) se coaduna com os argumentos apresentados até aqui:

o medo às vezes pueril que a homossexualidade ainda suscita resulta da formação cultural do Ocidente judaico-cristão. Dos textos sagrados às leis laicas, passando pela literatura científica e pelo cinema, a tentativa de promover a heterossexualidade não

⁴⁶ Retirado do poema *Dois Amores*, publicado em 1894 na revista *The Chamaleon*. Destinado ao escritor Oscar Wilde, amante de Alfred Douglas, esse poema foi utilizado como prova para a prisão de Wilde pelo crime de homossexualismo em 1895.

hesita em condenar ao anátema não somente a homossexualidade, mas também qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo. (p 21)

Importa ressaltarmos que é no ambiente escolar que o namoro de Inácio se desenrola e se materializa. Muitos autores (Borillo, 2009; Lionço & Diniz, 2009) têm argumentado que, nesse espaço, a expressão afetiva homossexual é interdita por uma série de estratégias para coibir vivências que não estão em consonância com a heterossexualidade. PocaHy, Oliveira e Imperatori (2009), por exemplo, sinalizam que a diversidade sexual não é tematizada nas escolas nem inserida nos projetos pedagógicos.⁴⁷

O silenciamento desse tema é erigido por um campo hegemônico que tenta impossibilitar outras formas de configuração sexual minoritárias. A partir do momento em que se produz a ideia de que só existe uma forma de expressar afetos e desejos, impregna-se nos sujeitos uma série de sentidos sobre o que é (ou não) legítimo na vivência erótico-sexual. Esses mecanismos disciplinadores produzem *verdades* e cerceiam liberdades individuais em detrimento de uma homogenia sexual, estabelecendo um campo de opressão e domínio.

Estruturados por códigos, regras e concepções, que se materializam de forma implícita e explícita, os espaços sociais operam na tentativa de modelação da sexualidade equacionando a heterossexualidade como natural e apriorística, conforme discutimos no capítulo 3. Dessa forma, a sexualidade se configura como uma arena de disputa em que as relações de poder agem moldando corpos e ordenando expressões.

No ambiente escolar, os afetos e desejos de Inácio e seu parceiro não tinham espaço: “*a gente também não demonstrava afeto na frente das pessoas*”. Eles sabiam que havia vigilância,

⁴⁷ Por exemplo, após acalorados debates, em 2014, o Plano de Educação Nacional foi votado e sancionado com a supressão da meta de superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

punição e controle por parte de amigos e professores, por isso criaram estratégias para que a relação não fosse comprometida. Para se verem longe dos julgamentos morais que os considerariam *desviantes*, eles ocultaram a relação para que as pessoas não criassem “*nenhuma suspeita sobre a gente*”. Além disso, um dos parceiros era surdo, o que o colocava em dupla evidência de discriminação. Em suma, o contexto micro da escola e amplo da sociedade não dava condições para que Inácio vivenciasse de forma pública o seu namoro.

Ao pesquisar o contexto escolar bilíngue exclusivo para surdos, Ribeiro (2011) notou que, por parte dos professores e demais membros da comunidade, havia uma série de interditos ao envolvimento afetivo dentro da escola. Porém, a proibição não impedia os namoros. Se o afeto não podia ser demonstrado na escola, os encontros fora desse local eram combinados, e a dinâmica afetiva entre os alunos se dava na rua e no ponto de ônibus, por exemplo. Essa alternativa não era viável para Inácio, que sabia que a demonstração pública de afeto entre dois homens era algo que precisava ser *resguardado*, caso contrário, poderia gerar constrangimentos e inseguranças. Assim, a melhor alternativa era omitir a relação para as pessoas não criarem “*nenhuma suspeita*”.

É no entrever de duas culturas e de duas línguas que se desenvolve esse *encontro afetivo* entre Inácio e seu namorado. Na experiência com o outro, Inácio vai tecendo sua vida e compondo suas dinâmicas sexual-afetivas. A situação relatada ocupa centralidade na biografia de Inácio, e o namorado aparece como uma pessoa “[...] *que soube me conduzir, que sabia Libras, que eu me senti à vontade para ter essa experiência com ele*”. Merece destaque, portanto, o fato de eles compartilharem de uma experiência linguística que os aproximava, pois a Libras foi a modalidade de comunicação que potencializou o desenvolvimento dessa relação. Assim, concordamos com Bakhtin que “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (2009, p. 22).

Diferente de Inácio, Henrique sinaliza os infortúnios de uma relação em que não existe uma comunicação eficaz por falta de interesse do parceiro em aprender-saber a Libras: *“a gente ia passeando, um, dois, três dias e acabava. Eu perguntava pelo celular: ‘por que que você que não me quer?’ Eles falavam: ‘ah, porque é difícil, impossível a comunicação com você’. ‘Mas eu faço leitura labial e tento oralizar’, eu explicava, e eles explicavam assim: ‘ah, mas eu não sei Libras, eu não entendo o que você fala’. Eu dizia: ‘olha no celular, vamos trocar mensagem escrita’, só que eles não, acabavam não tolerando muito isso, e a gente terminava rápido por conta dessa dificuldade de comunicação mesmo. Acabava não acontecendo justamente por esse problema na comunicação com os ouvintes e acabava dessa forma, às vezes nem me explicavam o motivo, eu só ficava sabendo depois, porque eu perguntava e eles diziam: ‘não, o problema com você é só a comunicação por meio da língua de sinais, que não é possível para mim. Isso aconteceu com vários meninos... [Relacionar-se] com surdo é mais fácil’.*

No relato, Henrique aponta como muitos dos seus relacionamentos com ouvintes sucumbiram pelo entrave comunicativo. No contato com o outro, no intuito de estreitar laços e potencializar afetos, Henrique experimentou a rejeição por não pertencer a uma cultura hegemônica e operar em uma língua minoritária. Os parceiros não o *queriam*, e aquilo gerava desconforto. De acordo com Bakthin (2009), o encontro entre o eu e o outro se materializa em uma relação contextual mediada pela linguagem, mas, no caso de Henrique, essa dinâmica era prejudicada porque os parceiros alegavam que era *“difícil, impossível a comunicação”*. Na tentativa de driblar a situação desconfortável, Henrique tentava se *ajustar* à sociedade ouvinte pelo mecanismo da leitura labial e oralização. Ele dizia aos seus parceiros em resposta aos afastamentos sucessivos: *“mas eu faço leitura labial e tento oralizar”*.

Era muito difícil para Henrique ter acesso pleno ao português oral, mas seus pares ouvintes podiam aprender Libras (tal como fez o namorado de Pablo). Porém, Henrique achava

que deveria se *adequar* às exigências de normal(t)ização, pois a comunicação por meio da língua de sinais não era interessante aos parceiros ouvintes. A nosso ver, essa *necessidade de adequação* não pode ser entendida deslocada do discurso ouvintista hegemônico e do pertencimento de Henrique a um grupo linguístico minoritário.

Para Amorim (2013), o surdo é impelido a autonegar-se em detrimento do modelo oralista, buscando a identificação com os ouvintes ao tentar ser (ou ao menos parecer) um deles. Nessa linha, Witkoski (2009), pesquisadora surda, se posiciona:

a questão de a diferença do ser surdo ser percebida pelo foco da deficiência é que perpetua a obstinação em fazer o surdo falar na mesma modalidade do ouvinte, sob a lógica ouvintista e normalizadora, ancorada no argumento de que se o surdo aprender a falar português estará incluído na sociedade, visto que esta é a língua majoritária (no caso do Brasil). Em nome desta pseudointegração, os surdos são submetidos a intermináveis sessões de treinamento. No entanto, mesmo quando aprende a falar a língua portuguesa, o surdo continua a não ser aceito na comunidade ouvinte, sendo identificado como deficiente, em função do que muitos referem de “o jeito surdo” de falar, em referência à fala truncada, à diferença na pronúncia ou na clareza articulatória das palavras. (p. 566)

No contexto trazido pelo dado, podemos deduzir, nos apoiando em Bakhtin (2009), que os interlocutores eram competentes em línguas distintas, e isso trazia dificuldades para a relação. Os parceiros ouvintes de Henrique, por exemplo, diziam a ele via celular: “*eu não entendo o que você fala*”. No entanto, “o único meio pelo qual as palavras podem significar é serem entendidas. E o único meio pelo qual são entendidas é o meio constituído por locutores (enunciadores) particulares, em situações particulares” (Bakhtin, 2009, p. 89).

Dessa forma, não basta a presença física de dois seres humanos para que a palavra ganhe vida e sentido no diálogo; é indispensável também que o locutor e o interlocutor comunguem de um mesmo sistema linguístico (Bakthin, 2009; Silva, 2002), caso contrário se torna inviável a comunicação, tal como argumentava os parceiros de Henrique: *“ah, porque é difícil, impossível a comunicação com você”*.

No cerne do problema, Henrique tentava compor meios alternativos para ser bem-sucedido na comunicação. Mas se, de um lado, havia dificuldade no aprendizado da modalidade oral (português), de outro, seus parceiros se recusavam a aprender a modalidade visuoespacial (Libras). Henrique, então, sugeria o uso do português escrito (sua segunda língua) como opção para a resolução do impasse. Ao utilizar o celular como um recurso mediacional, ele sugere: *“olha no celular, vamos trocar mensagem escrita”*. Mas os parceiros não *toleravam* essa alternativa, e a relação acabava por causa da *“dificuldade de comunicação”*.

Dados semelhantes são apresentados por Ribeiro (2011), que notou que surdas preferem parceiros surdos em razão da facilidade de comunicação pelo uso comum da Libras. Como confirmou o relato de Henrique: *“com surdo é mais fácil”*. Na mesma linha, Inácio narra: *“realmente tem uma diferença, porque com os parceiros ouvintes é uma comunicação pobre, não tem possibilidade da troca, não tem uma possibilidade de compreensão imediata. Muitas vezes, ela precisa ser até intermediada pelo intérprete ou pelo papel [referindo-se à escrita]. No caso do usuário da língua de sinais, que é um semelhante meu, é muito mais fácil e rápido e muito mais livre essa comunicação. Aí em algumas situações com os ouvintes, em que a gente precisa utilizar bastante gestos, uma fala bastante pobre, que mesmo assim ainda continua um pouco difícil a comunicação, então, a língua é fundamental”*.

Inácio nos informa que existe uma diferença na relação entre parceiros surdos e ouvintes e que a condição linguística é responsável por essa situação. Com os ouvintes, por exemplo, a

comunicação é *“pobre, não tem possibilidade da troca, não tem uma possibilidade de compreensão imediata”*, o que dificulta o estabelecimento de vínculos, pois o relacionamento acaba precisando de mediadores externos (o intérprete e a escrita). Confirmando a centralidade da língua para a composição dos arranjos comunicativos, sociais e afetivos, Inácio informa a facilidade em se relacionar como um *“semelhante”* com um *“usuário da língua de sinais”*.

Pablo exhibe a mesma opinião de Inácio: *“é diferente porque o surdo é mais fácil. Por exemplo, a gente vai com a língua de sinais e a gente vai se comunicando ali, é bem mais fácil a questão do sexo. Com ouvinte, não. Com ouvinte, ainda tem uma questão da paciência de como eu vou tentar falar com ele. ‘Olha a minha mão e veja o que ela vai fazer’, eu falava para eles”*.

A modalidade linguística dos sujeitos vai restringindo as possibilidades de sucesso na aproximação afetiva, mesmo quando Pablo chama a atenção para que olhem para *“a minha mão e veja o que ela vai fazer”*. Os surdos encontram entraves em estabelecer uma comunicação plena e vínculos com ouvintes, que podem ser minimizados com recursos tecnológicos, conforme veremos a seguir.

5.2.2 Unidade B: A tecnologia como instrumento mediacional nas relações estabelecidas por surdos homossexuais

Na sociedade brasileira atual, o uso das tecnologias como mecanismo relacional para vivenciar o afeto e a sexualidade tem se difundido (Miskolci, 2014). Essa dinâmica revela aspectos próprios de uma classe específica, aquela que tem possibilidade de ter acesso à internet

e aos aparatos tecnológicos. Definida por aspectos econômicos, a inserção em um *mundo* digital com ferramentas interativas proporciona o alargamento das experiências sociais e transgride barreiras geográficas e identitárias, por exemplo.

Operando com as Tecnologias de Informação e Comunicação, os processos de socialização, nas últimas décadas, começaram a se organizar por meio da digitalização do conhecimento e da comunicação em redes. Essa *nova* configuração cultural reformulou as maneiras de se comunicar e interagir, emergindo no consumo cada vez mais acentuado de computadores, celulares e serviços de internet, que permite a conectividade ao *mundo* virtual.

Na composição deste trabalho, à época da seleção dos participantes, chamou-nos a atenção a forma como os surdos interagiam nos aplicativos para celular próprios para homossexuais, conforme descrevemos na metodologia. Observamos que o uso do Grindr e do Scruff, por exemplo, permitiu que eles buscassem parceiros amorosos e sexuais. Em um misto de negociação sigilosa das suas relações com outros homens — já que os aplicativos se direcionam exclusivamente a homossexuais — e acessibilidade comunicativa — devido ao uso do português escrito e de recursos imagéticos —, as plataformas tecnológicas se configuraram como um espaço inclusivo. Por meio delas, a condição de surdo homossexual era negociada de uma forma mais positiva, pois a aproximação era facilitada. De fato, o emprego das ferramentas interativas proporciona ao surdo recursos que minimizam os empecilhos comunicativos decorrentes da sua condição bilíngue: o uso da Libras como primeira língua e do português oral como segunda língua (Arcoverde, 2006; Oliveira, 2012; Thoma & Pellanda, 2006). Nessa linha, Pablo relata: “*quando tenho dificuldade com o português escrito, eu copio o texto e colo na internet. O Google Tradutor faz as correções para mim e eu vou mantendo a comunicação com os outros ouvintes. E o tradutor da internet me ajuda nessa comunicação*”.

Pablo, pelo manejo dos recursos tecnológicos a que tem acesso, vai criando estratégias comunicativas para superar sua “*dificuldade com o português escrito*”. O tradutor deixa seus textos mais palatáveis ao ouvinte, e assim ele vai se inserindo nos diálogos sem precisar dizer que é surdo — o que pode configurar como forma de aproximação, como discutiremos adiante.

Em relações presenciais, a comunicação surdo-ouvinte encontra uma série de bloqueios devido à incompatibilidade linguística (Lodi & Lacerda, 2009; Souza & Góes, 1999). Esses bloqueios são superados, na maioria das vezes, pelo trabalho do intérprete de Libras (o que demanda gastos com o pagamento do profissional). No campo da virtualidade, pelo que notamos, o surdo tem maior autonomia para gerir seus processos comunicativos com os ouvintes e não precisa do intérprete ou de qualquer outra pessoa para fazer a mediação.

No caso dos homossexuais, conforme apronta Miskolci (2014), o uso da internet em espaços urbanos facilitou o contato e a aproximação entre possíveis parceiros, bem como a constituição de redes afetivas e sexuais. Henrique, por exemplo, narra a experiência de ter conhecido um rapaz pelo aplicativo: “*continuamos trocando mensagens, agora pelo WhatsApp, só que até o momento ele não tinha pensado que eu era surdo, porque a minha escrita na língua portuguesa era muito adequada. E por último eu falei para ele: ‘desculpa, eu sou surdo’, e ele falou ‘sério? Não parece que você é surdo... você é tão bonito’. Eu falei: ‘é verdade, eu sou surdo’. Ele falou: ‘não parece, seu português é realmente muito legal’. Mas, em seguida, ele deixou de falar comigo e eu me senti muito mal, inferior*”.

A aproximação de Henrique ao seu interlocutor ouvinte se deu por intermédio de um aplicativo exclusivo para homossexuais masculinos. Posterior ao contato inicial e estabelecimento de afinidades, eles resolveram ir para um espaço virtual mais pessoal, que viabiliza a troca instantânea de mensagens. Até então, naquele contexto, a surdez de Henrique não tinha sido revelada, e as peculiaridades comunicativas que ela ocasiona não haviam surgido

como um possível complicador da relação. A escrita *adequada* na língua portuguesa, modalidade utilizada para a comunicação naquele momento, o colocou em uma situação em que a surdez não era visibilizada. Todo o contato virtual se estabeleceu de forma bem-sucedida.

Porém, Henrique se sentiu impelido a informar o rapaz de que era surdo. A *revelação* não se deu por uma necessidade da relação nem apareceu de maneira natural, mas surgiu do seu desconforto com a omissão. Sobre isso, é importante ressaltar que, ao comunicar que era surdo, ele se redimiou como se tivesse agido errado por ter escondido uma característica pessoal, um estigma (Goffman, 1988) que incidia de maneira negativa sobre sua identidade: “*desculpa, eu sou surdo*”. A atitude de Henrique nos parece o resultado das suas experiências sociais travadas cotidianamente com o universo ouvinte. Para o campo hegemônico, ser surdo é ser *defeituoso*. Essa situação de ser surdo, ser considerado defeituoso e se sentir inferior marca dramaticamente a sua subjetividade a ponto de ele internalizar a necessidade de se desculpar (ao outro) pela sua condição orgânica.

O interlocutor se surpreendeu com a informação dada por Henrique. Para aquele, entremeado pelos discursos sociais que marcam a surdez como *defeito e incompetência*, ser surdo é sinônimo de ser feio e de escrever mal em português. Aqui, a surdez se sobrepõe aos requisitos estéticos e cognoscitivos que estavam, até então, caracterizando a relação. Mesmo que Henrique não *parecesse* surdo — pela beleza e habilidade com a escrita —, o rapaz se afastou e rompeu o contato.

O estigma atua como um catalisador de características negativas sintetizadas em uma única pessoa, permeando as suas relações sociais. Para Goffman (1988), “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (p. 14). Na narrativa de Henrique, percebemos que a relação mediada pela

tecnologia percorreu o mesmo caminho apontado por Goffman. Enquanto manteve a surdez não revelada, ele foi acolhido e tratado como *normal*, mas, ao informar sobre tal condição, teve a relação suspensa. Esse processo resultou no sentimento de menos-valia (Vigotski, 1997): “*eu me senti muito mal, inferior*”.

Na mesma linha, Pablo narra: “*já aconteceu de o cara deixar de falar comigo ao descobrir que eu era surdo. Porque antes a gente estava conversando um pouquinho pelo aplicativo Scruff e no final da conversa eu falei: ‘eu queria te falar uma coisa’. Ele falou: ‘pode falar’, e eu falei ‘desculpa, eu sou surdo, mas eu falo um pouquinho’. Ele falou que não tinha problema e tal, a gente tinha marcado de se encontrar, e eu percebi que houve um abandono de uma conversa, e ele não quis conversar comigo, me deixou de lado. Aí eu apaguei ele*”.

O relato de Pablo muito se assemelha ao de Henrique. O aplicativo foi um recurso para a aproximação com o possível parceiro; porém, assim como Henrique, Pablo sentiu a obrigação de informar (e se desculpar pelo fato de) ser surdo. Além disso, tentou atenuar sua condição e apelou para o discurso da *normalidade ouvinte*: “*eu sou surdo, mas eu falo um pouquinho*”. Mesmo que limitada, a oralidade foi assumida como um caminho que poderia viabilizar o contato, mas o interlocutor se retirou: “*ele não quis conversar comigo, me deixou de lado*”. Diante da situação, Pablo o *apagou* do celular.

5.3 Comentários gerais

Buscamos na presente pesquisa compreender como os surdos homossexuais bilíngues narram suas experiências sexuais e afetivas. Por meio da análise de entrevistas, tentamos dar

visibilidade às situações vividas por esses sujeitos com relação às suas primeiras experiências sexuais, bem como ao modo de configuração de suas dinâmicas afetivas.

Com base nos dados, identificamos os elementos que precederam a primeira experiência sexual, isto é, como o desejo por pessoas do mesmo sexo foi se configurando ao longo das trajetórias de vida dos surdos pesquisados. Analisamos também como os outros sociais (parceiros, familiares, amigos etc.) e as vivências institucionais participam centralmente dos processos de coconstituição das orientações e dinâmicas sexuais de Inácio, Henrique e Pablo. Isso ocorre de forma dramática e conflituosa, porque a homossexualidade precisa ser escondida, como vimos no Eixo 1.

É no entrelaçamento das vivências individuais e sociais que os surdos vão delineando e os afetos, atribuindo significado a eles e configurando enlaces emocionais. Contudo, conforme vimos no Eixo 2, as peculiaridades linguísticas decorrentes da inacessibilidade natural à modalidade oral exigem estratégias comunicativas particulares, principalmente na relação com ouvintes.

O uso de recursos tecnológicos, como celulares, computadores e aplicativos, aparece nos dados como um meio que possibilita aproximações e facilita as primeiras trocas entre surdo e ouvinte, alargando as interações dos surdos com a comunidade majoritária. Por ser mediado pelo português escrito com a utilização de recursos imagéticos, o manejo dessas ferramentas proporciona a inserção do surdo no *mundo virtual* sem que a *deficiência* apareça em primeiro plano. Entretanto, após o momento de aproximação, quando o surdo informa seu interlocutor sobre a surdez, este desiste de manter o contato virtual. A Libras, por sua vez, é um fator agregador para as relações afetivas entre surdos, reverberando na preferência dos sujeitos por relações com seus pares linguísticos.

Como averiguamos, os surdos homossexuais se movem em um circuito particular para compor e vivenciar o afeto e o prazer. Essa situação evidencia que o surdo homossexual ainda é visto sob a lógica do *defeito*. Ele é tratado como alguém que precisa *ser normal*, respondendo a um modelo hegemônico que tende a padronizar os sujeitos de acordo com categorias fixas de desenvolvimento humano, língua e expressão sexual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intento, neste trabalho, foi refletir acerca das questões da diversidade que permeiam os espaços sociais, buscando tecer um olhar analítico sobre as dinâmicas da sexualidade e do afeto de surdos homossexuais — que, por estarem *marcados* culturalmente com duas características consideradas desvantajosas, vivem situações de exclusões e violências. Ao longo do trabalho, tentamos traçar uma linha argumentativo-reflexiva fundamentada nos pressupostos conceituais e metodológicos da perspectiva histórico-cultural. O intuito foi construir um *corpus* teórico que compreende a centralidade da cultura na estruturação do psiquismo, que é composto por formas específicas de ser, pensar e sentir.

Os sujeitos entrevistados, ao narrarem suas memórias, foram impulsionados a se colocar como autores de suas histórias, (re)criando a si próprios no contato com o pesquisador e o intérprete. Por meio do relato biográfico, o passado foi resgatado e (re)significado no momento das entrevistas. Ao propormos aos entrevistados o exercício enunciativo de pensar e narrar a própria história, criamos condição para a emergência das suas *vozes*, que denunciam formas de subalternização específicas pelo entrelaçamento dramático da surdez com a homossexualidade. A composição das biografias narradas por esse grupo minoritário permitiu, portanto, colocar em relevo trajetórias subjetivas esquecidas e, comumente, apagadas do discurso hegemônico. Surdos e homossexuais têm lutado historicamente contra o preconceito e a exclusão, e este trabalho, na sua dimensão político-social, documenta esse percurso.

Após a década de 1960, fortemente marcada pelo confronto dos movimentos sociais de orgulho e libertação contra as bases hegemônicas, o campo da deficiência e das minorias sexuais tem alcançado grandes conquistas, principalmente no que tange à inserção desses grupos nas

agendas públicas e à consolidação de mecanismos que asseguram seus direitos. Esse público, outrora silenciado, agora pode ser visto, reconhecido, demarcando um novo campo de luta com base em suas demandas específicas.

O estabelecimento de uma proposta bilíngue de educação, o reconhecimento da Libras como língua oficial e a legalização jurídica das uniões estáveis homoafetivas, por exemplo, delineiam um novo cenário nacional, em que o discurso normativo que incide sobre a surdez e a homossexualidade vai se redimensionando e ganhando outros contornos. Mesmo que ainda ecoem e se materializem práticas oralistas e homofóbicas, é inegável que caminhamos para uma transição histórica que tende a diluir essas condutas. Apesar disso, muito ainda precisa ser feito para (trans)formar sujeitos e práticas em favor de relações que potencializem o compromisso ético e o ato responsável entre o eu e o outro. O caminho para isso tem sido trilhado por acadêmicos, ativistas e todos aqueles que se inquietam perante opressões.

As questões levantadas ao longo deste trabalho apontam para a necessidade de ampliar as investigações sobre diversidade sexual e deficiência, visando à configuração de políticas públicas de assistência e formação alinhadas às peculiaridades (linguísticas, cognitivas etc.) de cada pessoa.

Por fim, acreditamos que o ambiente social — a escola e a família, por exemplo — é um espaço privilegiado de convívio com a diferença e propositor de encontros alteritários. É na vida social que preconceitos são questionados ou fomentados. É nela que estratégias perversas de exclusão interpelam trajetórias de desenvolvimento. É também por meio dela que uma nova configuração societária pode ser construída, com bases mais solidárias, colaborativas e humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, F. S. D. & Silva, D. N. H (2012, setembro). Homossexualidade e surdez: um estudo sobre as experiências sexuais em surdos. *Anais da XXI Jornada de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*, Marília, SP, Brasil.

Abreu, F. S. D. & Silva, D. N. H (2013, setembro). Sexualidade, escola e surdez: processo de escolarização de surdos homossexuais. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Abreu, F. S. D. (2011). *Vozes silenciadas: homossexualidade, sexo e relações afetivas interpessoais em sujeitos surdos*. (Monografia de Graduação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Abreu, F. S. D., Silva, D. N. H. & Zuchiwschi, J. (2015). *Surdos e homossexuais: a (des)coberta de trajetórias silenciadas*. Aceito para publicação na Revista Temas em Psicologia: número especial sobre homossexualidade.

Almeida, M. V. (2010). *A chave do armário: homossexualidade, casamento, família*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Amorim, A. C. F. (2013). *Surdez e biculturalidade: um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Arantes, J. E. R. (2008). *Homossexualidades e negritudes: identidades e afetividades no entre-lugar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Arcoverde, R. D. (2006). Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Cadernos Cedes*, 26(69), 251-267.

Ayres, M. B. & Nuernberg, A. H (2013, setembro). A mocinha em cadeira de rodas: mulher, corpo, sexualidade e deficiência: um olhar sobre a trajetória da personagem Luciana na telenovela Viver a Vida. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (Volochínov). (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. (13ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Barbosa, M. V. (2011). Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre Bakhtin e Vigotski. In: Smolka, A. L. B & Nogueira, A. L. (Eds.). *Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp. 11-33). Campinas: Mercado das Letras.

Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. (Tese de Doutorado). UNESP de Araraquara, São Paulo, Brasil.

Barroco, S. M. S. (2012). Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: Barroco, S. M. S.; Leonardo, N. S. T. & Silva, T. S. A. (org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem* (pp.41-66). Maringá: Eduem.

Bastos, O. M. & Deslandes, S. F. (2005). Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 389-397.

Batista, A. (2011). *"Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz" : um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora.

Beatón, G. A. (2012). Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Especial em Cuba: a busca por qualidade de vida. In: Chacon, M. & Marin, M. J. S. *Educação Especial de grupos especiais* (pp.45-62). Marília: Oficina Universitária.

Beatón, G. A. (2001). *Evaluación y diagnóstico em la educación y el desarrollo: desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura Calejon Editora.

Beauvoir, S. (2009). *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Beche, R. C. (2005). *A sexualidade do surdo: retalhos silenciosos na constituição da sua identidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Behares, L. E. (1989). Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, 04, 115-136.

Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.

Bento, C. B. (2005). *Educação preventiva em sexualidade, IST-AIDS para o surdo através da pesquisa-ação*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Berbeito, A. (2003). *Bibliotecas públicas y comunidade sorda*. Madrid: Educación y Biblioteca.

Bezerra, C. P., & Pagliuca, L.M. F. (2010). A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(3), 578-583.

Bezucha, T. (Diretor). (2005). *Tudo em Família* (filme). Estados Unidos da América, Fox 2000 Pictures.

Bisol, C. A. (2008). *Adolescer no contexto da surdez: questões sobre a sexualidade*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Borrillo, D. (2009). A homofobia. In: Lionço, T. & Diniz, D. (org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio* (pp.15-46). Brasília: Letras Livres e EdUnB.

Borrillo, D. (2010). *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica.

Brito, C. R. (2014). *Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, 21, 71-96.

Bruns, M. A. T. (2008). *Sexualidade de cegos*. Campinas: Editora Átomo.

Buzar, E. A. S. (2009). *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Buzar, F. J. R. (2012). *Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos(as) negros(as) em São Luís- MA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Campos, M. P. (2006). *Nem anjos, nem demônios: discursos e representações de corpo e de sexualidade de pessoas com deficiência na internet*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.

Carvalho, J. (2010). *Na minha cadeira ou na tua?* São Paulo: Editora Terceiro Nome.

Correia, L. G. P. (2013, setembro). Corpo e emoções, gênero e deficiência: olhares sobre Tiresia. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Costa, J. F. (1992). *A inocência e o vício: estudos sobre homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Costa, M. T. M. S; Silva, D. N. H. & Faissal, F. F. S. (2013). *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus.

Costa, P. R. (2011). *"Surda Mulher Ser Eu": A construção das identidades do sujeito feminino*. (Dissertação de Mestrado). Universidade La Salle de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Dainez, D. (2008). *A Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Mental: Focalizando a Noção de Compensação na Abordagem Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Dainez, D. (2014). *Constituição Humana, Deficiência e Educação: Problematizando o Conceito de Compensação na Perspectiva Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Dainez, D. & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108.

Damasceno, B. P. & Guerreiro, M. M. (1991). Desenvolvimento neuropsíquico: suas raízes biológicas e sociais. *Cadernos Cedes*, 24(2), 10-16.

Dantas, T. C., Silva, J. S. S. & Carvalho, M. E. P. (2014). Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 555-568.

Dantas, V, M.C (2013, setembro). Narrativas de vida das mulheres com deficiência: lutas e conquistas no contexto social. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Del Río, P; Álvares, A. (2013). El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: Smolka, A. L. B. & Nogueira, A. L. H. (orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 15-70). Campinas: Mercado das Letras.

Delari Junior, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Editora Alínea.

Descarries, F. (2000). Teorias feministas: liberação e solidariedade no plural. *Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB*, 08, 09-45.

Diniz, D. (2012). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.

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

Dover, K. J. (2007). *A homossexualidade na Grécia Antiga*. São Paulo: Editora Nova Alexandria.

Duarte, D. C. & Borda, G. Z. (2013, setembro). A questão de gênero e a acessibilidade: uma discussão sob a ótica do Turismo. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Duarte, J. (2005). Entrevista em profundidade. In: Duarte, J. & Barros, A. (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

Duarte, N. (2006). *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. (4ª ed.). Campinas: Autores Associados.

Engels, F. (s.d). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Marx, K. & Engels, F. *Obras Escolhidas*. Rio de Janeiro: Alfa-Ômega.

Eribon, D. (2008). *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Evans, P. (1994). Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: Daniels, H. (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. (pp.69-89). Campinas: Papirus.

Facchini, R. (2005). *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond.

Fávero, M. H. (2010). *Psicologia do gênero: psicografia, sociocultural e transformação*. Curitiba: Ed. UFPR.

Ferrari, A. (2005). *Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e construção do sujeito homossexual*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Ferreira, L. (2010). *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Ferreira, W. B. (2008). Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 120-136.

Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.

Fontana, R. (2000). A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Educação & Sociedade*, 21(71), 221-234.

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.

Fry, P. & Macrae, E. (1985). *O que é homossexualidade*. São Paulo: Câmara do Livro.

Furtado, R. S. S. (2012). *Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Garcia, B. G. (1999). O multiculturalismo na educação de surdos: a resistência e a relevância da diversidade para a educação de surdos. In: Skliar, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos (Volume 1)*. (pp.149-162). Porto Alegre: Mediação.

García, M. T. & Beatón, G. A. (2004). *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linea B.

Gesser, M. & Nuernberg, A. H. (2014). Psicologia, Sexualidade e Deficiência: Novas Perspectivas em Direitos Humanos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 850-863

Gesser, M.; Nuernberg, A. H. & Toneli, M. J. F. (2013). Sexualidade e a experiência da deficiência. In: Lago, M. C. S.; Toneli, M. J. F. & Souza, M. (Org.). *Sexualidade, gênero e diversidades* (pp.233-252). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Giami, A. (2004). *O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental, instituição*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Giddens, A. (1993). *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora Unesp.

Glat, R. & Freitas, R. C. (2007). *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: 7 letras.

Glat, R. (2004). *Saúde Sexual, Deficiência e Juventude em Risco*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Góes, M. C. R. & Tartuci, D. (2012). Alunos surdos e experiências de letramento. In: Lodi, A. C. B., Mélo, A. D. B. & Fernandes, E. (orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. (pp.289-302). Porto Alegre: Mediação.

Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21(71), 116-131.

Góes, M. C. R. (2002a). *Linguagem, surdez e educação*. (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.

Góes, M. C. R. (2002b). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: Oliveira, M. K; Souza, D. T. & Rego, T. C. (org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.95-116). São Paulo: Moderna.

Góes, M. C. R. (2013). Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e a sua constituição como pessoa. In: Góes, M. C. R. & Laplane, A. L. F. (orgs.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. (pp. 65-84). Campinas: Autores Associados.

Góes, M. C. R. & Turetta, B. (2009). Analisando práticas da educação infantil em uma proposta inclusiva e bilíngue. In: Lacerda, C. B. F. & Lodi, A. C. B. (Org.). *Uma escola, duas línguas: limites e possibilidades* (pp.81-98). Porto Alegre: Mediação.

Góes, M. C. R. & Barbeti, R. S. (2009). As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: Lacerda, C. B. F. & Lodi, A. C. B. (Org.). *Uma escola, duas línguas: limites e possibilidades* (pp.127-141). Porto Alegre: Mediação.

Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.

Gonçalves, M. G. M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: Abrantes, A. A., Silva, N. R.; M. S. T. F. (orgs.). *Método histórico-social na Psicologia Social* (pp.86-104). Petrópolis: Vozes.

Green, J. N. & Polito, R. (2006). *Frescos Trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculino no Brasil (1870-1980)*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Greene, C. T. C. & Garano, L. (2013). *As sessões: minha vida como terapeuta do sexo*. Rio de Janeiro: Best Seller.

Gutman, V. (2010). Therapy issues with deaf lesbians, gay men, and bisexual men and women. In: Lugh, I. W. (ed.). *Psychotherapy with deaf clientes from diverse groups*. (pp. 97-120). Washington: Gallaudet University.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Jannuzzi, G. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI* (3ª edição). Campinas: Autores Associados.

Kassar, M. C. M. (2013). Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: Smolka, A. L. B. & Nogueira, A. L. H. (orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 151-172). Campinas: Mercado das Letras

Kelman, C. A. (2005). Multiculturalismo e surdez: Uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: Fernandes, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo* (pp. 87-103). Porto Alegre, RS: Mediação.

Kelman, C. A., Silva, D. N. H., Amorim, A. C. F., Monteiro, R. M. G., & Azevedo, D. C. (2011). Surdez e família: Facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngüe. *Revista Linhas Críticas*, 17 (33), 349-366.

Klein, M. & Formozo, D. P. Gênero e surdez. *Reflexão & Ação*, v. 15, 2007, p. 100-112.

Kozulin, A. (1992). *La psicologia de Vygotsky*. Alizanza: Espanha.

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

Lacerda, C. B. F. & Lodi, A. C. B. (2009). A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: Lodi, A. C. B. & Lacerda, C. B. F. (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 11-32). Porto Alegre: Mediação.

Lacerda, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, (26)69.

Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lebedeff, T. B. (2008). Babel ou surdez, sexualidade e diferença: a construção de sentidos na babel globalizada. In: Assunção Jr., F. B. & Almeida, T. (orgs.) *Sexualidade, cinema e deficiência* (pp. 205-221). São Paulo: Livraria Médica Paulista Editora.

Lebedeff, T. B. (1993). *Percepção de jovens surdos sobre sua sexualidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lessa, S. (2012). *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. (3ª ed.). São Paulo: Instituto Lukàcs.

Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: Lionço, T. & Diniz, D. (org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio* (pp.47-72). Brasília: Letras Livres e EdUnB.

Lobo, L. F. (2008). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Lodi, A. C. B. & Luciano, R. T. (2009). Desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: Lodi, A. C. B. & Lacerda, C. B. F. (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 33-50). Porto Alegre: Mediação.

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, (32)88.

Lopes, L. P. M. (2008). Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Lopes, M. C. (2011). *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes, P. (2013, setembro). Percursos da deficiência intelectual: entre diagnósticos e direitos. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.

Louro, G. L. (2008). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e homofobia. In: Junqueira, R. D. (org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (pp. 85-93). Brasília: Ministério da Educação.

Luczak, R. (1993). *Eyes of desire: a deaf gay e lesbian*. EUA: Alyson Books.

Luczak, R. (2013). *Notes of a deaf gay writer: 20 years later*. EUA: Smashword.

Luria, A. R., & Yodovich, F. I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral. Volume 1: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (2012). Vigotskii. In: Vigotski, L. S; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.21-38). São Paulo: Ícone.

Madureira, A. F. A. (2000). *A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Madureira, A. F. A & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em psicologia*, 9(1), 63-75.

Magiolino, L. L. S. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação estética. In: Silva, D. N. H; Abreu, F. S D. (orgs.) *Vamos brincar de que? cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. (pp.111-154). São Paulo: Summus.

Magiolino, L. L. S. (2014) A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*. 26, 48-59.

Maia, A. C. B. & Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 159-176.

Maia, A. C. B. & Ribeiro, P. R. M. (2012). Sexualidade, afetividade e deficiências: reflexões a partir da história de vida de uma pessoa com surdez e cegueira. In: Bruns, M. A. T. & Souza-Leite, C. R. V. *Gênero, diversidade e direitos sexuais nos laços da inclusão* (pp. 145-164). Curitiba: CRV.

Maia, A. C. B. (2006). *Sexualidade e deficiência*. São Paulo: Editora Unesp.

Maia, A. C. B. (2008). Enxergando através do amor: deficiências sensoriais e sexualidade ou o amor e seus sentidos. In: Assunção Jr., F, B. & Almeida, T. (orgs.) *Sexualidade, cinema e deficiência* (pp. 122-138). São Paulo: Livraria Médica Paulista Editora.

Maia, A. C. B. (2009a). Deficiência mental e gênero: a heronormatividade como preconceito. In: Ribeiro, P. R. M. (Ed.), *Gênero, sexualidade e educação sexual em debate* (pp. 11-230). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Maia, A. C. B. (2009b). Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In Junqueira, R. D. (Ed.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (pp. 265-291). Brasília: Ministério da Educação.

Maia, A. C. B. (2010). Sociedade inclusiva e sexualidade: reflexões sobre deficiência e a diversidade sexual. In Mendes, E. G. & Almeida, M. A. (Eds), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 433-442). Araraquara: Junqueira e Marin.

Maia, A. C. B. (2011). *Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá.

Mallinson, K. (2004). Perceptions of HIV-AIDS by deaf gay men. *Journal of the association of nurses in Aids care*. 15(4), 27-36.

Martins, L. M. (2005). Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: Abrantes, A. A.; Silva, N. R.; M. S. T. F. (orgs). *Método histórico-social na Psicologia Social* (pp. 118-138). Petrópolis: Vozes.

Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

Marx, K. & Engles, F. (2009). *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.

Marx, K. (1987). Teses contra Feuerbach. In: Marx, K. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos* (p.161-163). São Paulo: Nova cultura

Marx, K. (2002). *O capital: crítica da economia política – Livro primeiro: o processo de produção do Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Mello, A. G. & Nuernberg, A. H. (2012). Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 20(3), 635-655.

Mello, A. G. (2010). A construção da pessoa na experiência da deficiência: corpo, gênero, sexualidade, subjetividade e saúde mental. In: Maluf, S. W. & Tormquist, C. S. *Gênero, saúde e aflição: abordagens antropológicas*. (pp.133-192). Santa Catarina: Letras Contemporâneas.

Mello, A. G., Grossi, M. P. & Nuernberg, A. H. (2013, setembro). Gênero, deficiência e cuidado: desafio do feminismo frente à aplicação da Lei Maria da Penha nos casos de violência contra mulheres com deficiência em Belo Horizonte. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Miskolci, R. (2011). Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. *Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, (12) 2, 9-22.

Miskolci, R. (2012). *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Miskolci, R. (2013). Machos e Brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 301-324.

Miskolci, R. (2015). "Discreto e fora do meio" - Notas sobre a visibilidade sexual contemporânea. *Cadernos Pagu*, (44), 61-90.

Monteiro, R. M. G. (2014). Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos? (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Brasil

Moorhouse, J. (Produtor). (1991). *A Prova* (filme). Austrália, Lynda House.

Morato, E. M. (2002). *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Plexus Editora.

Moreira, L. M. A. (2011). *Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual*. Salvador: EDUFBA.

Moreira, S. Z. (2010). A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In Skliar, C. (Ed.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 95-103). Porto Alegre: Mediação.

Mott, L. (2011). A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco. In Brito, I. (org). *Sexualidade e saúde indígena*. Brasília: Paralelo 15.

Mottier, V. (2010). *Sexualidade: uma breve introdução*. Alfragride – Portugal: Leya Editora.

Moukarzel, M. G. M. (2003). *Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Napy, W. (2004). *Born to be gay: história da homossexualidade*. Portugal: Edições 70.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Newman, F. & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.

Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316

Nunan, A. (2003). *Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo*. Rio de Janeiro: Editora Caravansarai.

Nye, A. (1995). *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos.

Okita, H. (2007). *Homossexualidade: da opressão à libertação*. São Paulo: Editora Sundermann.

Oliveira, J. S. C. (2013, setembro). Sobre deficiência intelectual, gênero e sexualidade em uma APAE do interior de São Paulo. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Oliveira, M. K. (2010). *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, S. M. (2012). Interação de pessoas surdas e ouvintes com o mundo virtual: uma análise sobre as diferenças entre interações de surdos e ouvintes com o Facebook. *Inc. Soc., Brasília, DF*, 5(2), p.87-98.

Oliveira, V. M. (2006). *Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Padilha, A. M. L. & Oliveira, I. M (2013). Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: Padilha, A. M. L. & Oliveira, I. M (orgs.). *Educação para todos: as muitas fazes da inclusão escolar* (pp. 17-58). Campinas: Papirus.

Padilha, A. M. L. (2004). *Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. (3ª ed.). São Paulo: Plexus Editora.

Padilha, A. M. L. (2007). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados.

Padilha, A. M. L. (2013). O que fazer para não excluir: Davi, Hilda. Diogo. In: Góes, M. C. R. & Laplane, A. L. F. (orgs.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. (pp. 85-112). Campinas: Autores Associados.

Paiva, M. R. (2006). *Feliz ano velho*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Pan, J. R. (2003). *Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental*. São Paulo: Loyola.

Patil, S. & Gopinath, C.Y (2000). *Exploring the sexual vulnerability of urban deaf Indians*. Mumbai: Signpost, 2000.

Paula, A. R., Regen, M. & Lopes, P. (2005). *Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio*. São Paulo: Expressão e Arte.

Pease, A. & Pease, B. (2000). *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor? Uma visão científica (e bem-humorada) de nossas diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante.

Pedrosa, M. P. (2010). *Da argila ao vaso: sexualidades e surdez no espaço escolar: atravessamentos discursivos e a construção da identidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Perlin, G. & Reis, F. (2012). Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: Perlin, G. & Stumpf, M. (orgs). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (pp.29-46). Curitiba: CRV.

Perlin, G. (2010). Identidades surdas. In: Skliar, C; (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp.51-74). Porto Alegre: Mediação.

Perlin, G. (2005). O lugar da Cultura Surda. In: Thoma, A. S. & Lopes, M. C. (org). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Pessoa, F. (2014). *O guardador de rebanhos*. Portugal: Centro Atlântico.

Phaneuf, J. (1987). Considerations on deafness and homosexuality. *American Annal of the Dealf*, 132(1), 52-55.

Pinel, A. C. (1993). A restauração da Vênus de Milo: dos mitos à realidade sexual da pessoa com deficiência. In. Ribeiro, M. (org.). *Educação sexual: novas ideias, novas conquistas* (pp.307-325). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos..

Pinel, A. C. (1999). Educação sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais. In: Ribeiro, M. (org). *O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde* (pp. 211-226). São Paulo: Editora Gente.

Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, 24(2), 32-43.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Pino, A. (2013). Natureza e cultura: as funções culturais na constituição do homem cultural. In: Smolka, A. L. B. & Nogueira, A. L. H. (orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 71-98). Campinas: Mercado das Letras.

Pino, A. (s-d). *Afetividade e vida de relação*. Campinas. Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas (mimeo).

Pocahy, F.; Oliveira, R. & Imperatori, T. (2009). Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: Lionço, T & Diniz, D. (org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio* (pp.115-72). Brasília: Letras Livres e EdUnB.

Politzer, G. (1975). *Críticas dos fundamentos da Psicologia I*. Lisboa: Editorial Presença.

Prumes, C. P. (2007). *Ser deficiente, ser envelhescente, ser desejante*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Puhlmann, F. (2000). *A revolução sexual sobre rodas: conquistando o afeto e a autonomia*. (2ª ed.). São Paulo: O nome da rosa.

Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC;

Quadros, R. M. Q. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.

Queiroz, M. I. P. (1985). *Variações sobre a técnica de gravar no registro da informação viva*. São Paulo: CERU/FFLCJ/USP.

Rego, T. (2012). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (23ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Reich, W. (1981). *A Revolução Sexual*. Rio de Janeiro: Zahar

Reis, R. H. (2011). *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação-alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados.

Ribeiro, D. (Diretor). (2010). *Eu não quero voltar sozinho* (curta-metragem). Brasil, Lacuna vídeos.

Ribeiro, K. (2011) *Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Rivière, A. (1985). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Machado Libros.

Sá, N. R. L. (2010). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo, SP: Paulinas.

Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Expressão Popular.

Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Salimene, A. C. M. (1995). *Sexo caminho para a reabilitação: um estudo sobre a manifestação da sexualidade em homens paraplégicos*. São Paulo: Cortez.

Sánchez, F. L. (2013). *Sexo y afecto em personas com discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nova.

Schorn, M. (2009). *La capacidad em la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual, sexualidade y autismo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*: Porto Alegre, 20 (2), 71-99.

Shaul, S. (1981). Deafness and human sexuality: a developmental review. *American Annal of the Dealf*, 126(4), 423-439.

Silva, C. M (2014). *Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Brasil.

Silva, D. N. H. & Magiolino, L. S. (2015). Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. (*no prelo*).

Silva, D. N. H (2005). Memória e narrativa: notas sobre a dimensão social e estética da construção de um memorial. In: Silva, D. N. H (org.). *Educação especial: memórias e narrativas docentes*. (pp.151-163). Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação.

Silva, D. N. H. & Abreu, F. S. D. (2014). *Narrativas de jovens surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal*. *Linhas Críticas*, 20(42), 325-344.

Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora.

Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.

Silva, D. N. H.; Sirgado, A. P. & Tavira, L.V. (2012). Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. *Cadernos Cedes*, Campinas, 32(88).

Silva, J. G. (2011). *Desejos e afetividades que não querem calar: o grupo LGBT surdo de Pernambuco*. (Monografia de Especialização). Fundação de Ensino Superior de Olinda, Pernambuco, Brasil.

Silvestre, J. (2014). Os entre-lugares: um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Simionatto, I. (2009). Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. *Revista Katálysis*, 12(1), 41-49.

Simões, J. A. & Facchini, R. (2009). *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e educação de surdos. In: Skliar, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp.75-110). Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (2010). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In Skliar, C. (Ed.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação.

Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, 21(71).

Soares, A. H. R., Moreira, M. C.N., & Monteiro, L. M. C. (2008). Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(1), 185-194

Soares, F. M. R. & Lacerda, C. B. F. (2013). O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: Góes, M. C. R. & Laplane, A. L. F. (orgs.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. (pp. 113-138). Campinas: Autores Associados.

Solomon, A. (2012). *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sousa-Filho, A. (2011). Orientação sexual: construção política do desejo, ou crítica da substancialização. In: Gentile, I. M.; Zenaide, M. N. T. & Guimarães, V. M. G (Org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas* (pp. 55-66). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba

Souza, R. M. & Góes, M. C. R. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: Skliar, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos (Volume 1)*. (pp.163-188). Porto Alegre: Mediação.

Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.

Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.

Steffen, L. (2013, setembro). Gênero, deficiência e cuidado: uma reflexão urgente na pesquisa e na prática. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero X: desafios atuais aos feminismos*, Florianópolis, SC, Brasil.

Strobel, K. L. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC.

Telles, J. L. (2010). Direitos sexuais e direitos reprodutivos na agenda da saúde das pessoas com deficiência. In. BRASIL, Ministério da Saúde. *Anais do I Seminário nacional de saúde: direitos sexuais e reprodutivos e pessoas com deficiência. Série reuniões e conferências*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

Thoma, A. S. & Pellanda, N. M. C. (2006). As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in-exclusão dos surdos na escola e na sociedade. *Revista Perspectiva*, 24, 119-137

Tonet, I. (2009). Introdução. In: Marx, K. & Engles, F. *A ideologia alemã*. (p. 9-15). São Paulo: Expressão Popular.

Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.

Touraine, A. (2011). *O mundo das mulheres*. Rio de Janeiro: Vozes.

Trevisan, J. S. (2011). *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record.

Triviños, A. N. S. (2006). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.

Tuleski, S. C. (2009). Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: Facci, M. G. D; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (orgs.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e Educação*. (pp.35-62). Maringá: Editora Eduem.

Vigotski, L. S (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.

Vigotski, L. S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869

Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (2014a). *Obras escogidas I – El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Libros.

Vygotski, L. S. (2014b). *Obras escogidas II – Pensamiento y Lenguaje: conferencias sobre Psicología*. Madrid: Machado Libros.

Vygotsky, L. S (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Luria, A. R.; Leontiev, A. N. & Vigotski, L. S e outros. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento*. (pp.25-42). São Paulo: Centauro.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wanderer (2012). *Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da psicologia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Brasil.

Weeks, J. (2007). O corpo e a sexualidade. In: Louro, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Witchs, Abreu & Silvestre (2014, setembro). Surdez, gênero e diversidade sexual: discussões interdisciplinares a partir da diferença cultural surda. In: *Anais do VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade e II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade*, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

Witchs, P. H. (2010). Gênero e sexualidade na escola de surdos. In: 5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero - Redações, Artigos Científicos e Projetos Pedagógicos Premiados. Brasília (p. 131-140): Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. v. 5. p. 131-140.

Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: A norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 565-575.

Zakarewsky, G. T. (1979). Patterns of support among gay lesbian deaf person. *Sexuality and disability*, 2(3), 178-191.

Zanella, A. V. (2014). *Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Editora Univali.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Dimensões do Afeto e da Sexualidade em Surdos Homossexuais” de responsabilidade de Fabrício Santos Dias de Abreu, aluno do Mestrado Acadêmico em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como surdos homossexuais significam suas experiências afetivas e sexuais a partir de uma experiência linguística não hegemônica. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação de áudio ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, na qual sua voz interpretada será capturada via áudio e armazenada por meio de gravador de voz. Posteriormente, as entrevistas serão transcritas para composição do eixo analítico do estudo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 81025199 ou pelo e-mail fabra201@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do envio da redação final da dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 1 – PROJETO FANTASIAS CALEIDOSCÓPICAS

Fantasia

Caleidoscópicas



Fotos de Vera Albuquerque - fotógrafa
Pessoas fotografadas: Eduardo José Magalhães Martins Júnior, Sidney Hiassugo e Leandra Migotto Certeza.

ANEXO 2 – ENSAIO PERFECT-IMPERFECT



PERFECT / IMPERFECT
Rasso Bruckert




PERFECT / IMPERFECT
Rasso Bruckert

ANEXO 3 – ENSAIO FOTOGRÁFICO SENSUAL FEITO POR BAVCAR

ANEXO 4 – CENA DO FILME DO LUTO À LUTA

ANEXO 5 – SINALIZANDO A PREVENÇÃO DST-AIDS.

Não pegue DST, use **CAMISINHA**







NOSS
 Núcleo de Orientação
 à Saúde do surdo

INES
 Instituto Nacional de
 Educação de Surdos

Secretaria de
 Educação Especial

Ministério da
 Educação





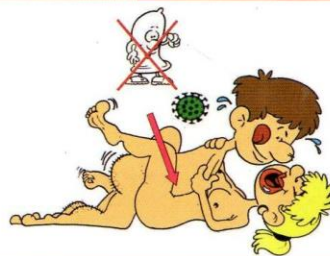
12. Transmissão do HIV - PERIGO! Pega o vírus da Aids.

Pelo espermatozoides e secreção vaginal

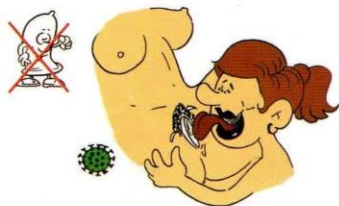
SEXO ANAL SEM CAMISINHA



SEXO VAGINAL SEM CAMISINHA



SEXO ORAL SEM CAMISINHA



ANEXO 6 – EL AMOR ESTÁ EM EL AIRE: SEXO SEGURO PARA GAYS-LESBIANAS SORD@S

