

PROCESSOS EDUCATIVOS DE MULHERES SURDAS: TECENDO REFLEXÕES

Ivanete de Jesus Rocha¹
Silvia Regina Marques Jardim²

RESUMO: O presente texto é um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado, que vincula as relações sociais de gênero e a surdez. As protagonistas da pesquisa são dez mulheres surdas, com idades entre 17 e 27 anos, que estudam ou que já estudaram em escolas públicas do Município de Vitória da Conquista – BA. Para a produção dessas reflexões, partimos das bases teóricas dos estudos surdos e dos culturais para a educação, buscando fazer uma relação com a categoria de análise gênero. A questão principal que orienta o tema é: como se constituem os percursos e trajetórias educacionais de mulheres surdas do Município de Vitória da Conquista – BA? O objetivo geral é: compreender os percursos formativos e educativos de mulheres surdas, por meio dos estudos de gênero e da surdez. Buscamos seguir uma metodologia de cunho qualitativo e de natureza descritiva e exploratória. Para tanto, foram realizadas entrevistas. Os resultados evidenciaram que as mulheres entrevistadas enfrentam barreiras para se inserirem nos processos sociais e educacionais, mas são engajadas, pois compreendem suas histórias diferentemente dos paradigmas sociais naturalizados e buscam conquistar seus espaços por meio de diferentes estratégias de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Relações sociais de gênero; Surdez, Educação básica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado, que buscou traçar considerações sobre relações sociais de gênero e a surdez, estendidas à educação básica. Para tanto, a pesquisa se dedicou a desenvolver o tema a partir da perspectiva dos estudos surdos, culturais e também feministas, bem como se articulou à teoria da interseccionalidade para refletir como as marcas sociais são inter-relacionadas.

¹ - Ivanete de Jesus Rocha, mestre em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em ensino – UESB, Pedagoga no Círculo Escolar Integrado de Cabeceira, avenida José de Avelino, Lagoa das Flores, Vitória da Conquista, ivanete.jrvc@gmail.com.

² - Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus de Araraquara, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, rua Mário Seixas, BL 26, AP. 03 Candeias, Vitória da Conquista, silvia.regina@uesb.edu.br.

Buscamos compreender a maneira como as jovens constroem suas identidades, já que fazem parte de um grupo que “carrega” duas diferenças: ser mulher e ser surda. Outro fator relativo à escolha dessa temática é a raridade de publicações em que as mulheres estejam no centro das pesquisas, já que muitos estudos relativos à questão da surdez apresentam apenas o termo surdo para designar homens e mulheres e essa falta de especificidade expõe, de alguma forma, as desigualdades, pois, como veremos ao longo deste estudo, há diferença entre a vida do homem surdo e a da mulher surda.

Procuramos seguir a metodologia de tipo qualitativa e de natureza descritiva e exploratória, a partir da conceituação de Minayo (1994), dentre outros autores/as. Para a produção de dados, optamos, como instrumento, pela entrevista semiestruturada, pois permitiu ter aproximação maior com as participantes da pesquisa, bem como, uma participação mais atuante e consciente nos procedimentos (TRIVINÓS, 1987, p. 152). Entendemos ainda ser importante manter a flexibilidade das ferramentas a fim de deixar que os/as sujeitos possam se sentir mais livres para contarem suas histórias, recordarem do passado e etc. O método aqui empregado também propõe uma interrelação com a história de vida individual e a história de vida coletiva, a fim de avaliar uma construção social consistente e ampla, por meio de uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social (SILVA *et al*, 2007).

Um dos primeiros passos na produção deste estudo foi a realização de uma pesquisa, para verificar o estado da arte, no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, a partir das palavras chaves: Gênero, surdez, feminismo interseccional, mulher, surda. Como resultado da pesquisa, encontramos as dissertações: *Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contexto de múltiplas (in)visibilidades*, de Moraes (2019); *O signwriting e a prática docente: o processo ensino-aprendizagem com alunos surdos*, da autora Barbosa (2018); *O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica*, da autora Ferreira (2018). Verificamos que nenhuma das dissertações propõem a interconexões entre gênero e surdez, tendo as trajetórias de mulheres surdas como base da pesquisa.

1. Surdez e gênero: pressupostos teóricos

Neste tópico, ao lançarmos um olhar sobre a mulher surda, propomo-nos relacionar os campos do conhecimento: estudos surdos e os estudos culturais, inter-relacionados à

categoria de análise gênero. De acordo com Moreira (2010), a mulher surda é constituída de várias identidades, as quais marcam sua trajetória de vida e “ser mulher surda é apenas uma delas” (MOREIRA, 2010, p. 95).

Buscamos, também, adotar a teoria da interseccionalidade para pensarmos como as diferenças são construídas socialmente, pois essa teoria tem demonstrado que não se pode falar em gênero, sem problematizar outras marcas sociais que se somam para inferiorizar mulheres. De acordo com Akotirene, a teoria da interseccionalidade tem como finalidade “[...] a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinação de gênero, de classe e das opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem [...]” (AKOTIRENE, 2019, p. 24)

Ao discutirmos sobre a produção das diferenças e das desigualdades de gênero, é necessário levarmos em consideração as diversas marcas sociais existentes, como afirma Meyer:

[...] quando nos dispomos a discutir a produção de diferença e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. (MEYER, 2008, p. 19).

Meyer (2008) propõe refletir sobre o conceito da diferença e da desigualdade de gênero em uma dimensão mais ampla, relacionada às construções de marcas sociais, as quais desempenham o poder de discriminar e estereotipar os indivíduos. Entendemos que não podemos falar sobre gênero, sem levar em consideração outras marcas sociais que “somam” para inferiorizar e discriminar as pessoas. Para que essas reflexões sejam possíveis, é necessário que haja a desconstrução de nossos próprios construtos em relação às demandas sociais, bem como, a “re-avaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer” (MEYER, 2008, p. 19).

A inter-relação entre o campo dos estudos surdos e dos culturais possibilita perceber como a mulher surda foi compreendida durante os processos históricos e sociais, assim como entender que “a identidade, tem a possibilidade de ser formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (MOREIRA, 2010, p. 97).

Podemos afirmar que, desde muito cedo, essas mulheres foram excluídas dos processos educacionais e isso ocorreu devido, sobretudo, ao fato de que, quando os/as surdos/as foram autorizados/as a frequentarem instituições de ensino, as mulheres surdas também tiveram essa oportunidade. Entretanto, em 1968, elas passaram a ser não mais aceitas nessas instituições, como afirmam Klein e Formozo (2007):

Porém, em 1868 as surdas não foram mais aceitas, sob o argumento de que haveria promiscuidade se a instituição trabalhasse com ambos os sexos. Esse discurso seguia uma lógica na qual ‘as meninas surdas não educadas não se constituíam em problema para sua família e sociedade, diferentemente dos meninos surdos’. (KLEIN; FORMOZO, 2007, p. 18).

Percebemos que o percurso de educação das mulheres surdas foi marcado por discriminações e desigualdades. De acordo com as autoras, as mulheres surdas só voltaram a frequentar as instituições a partir do ano de 1932. Butler (2019) ajuda a pensar que a diferença sexual “não só funciona como norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, ou seja, cuja força regulatória é evidenciada como um tipo de poder produtivo, um poder de produzir –demarcar, circular, diferenciar – os corpos que controla” (BUTLER, 2019, p. 15).

De acordo com Farias (2020), o percurso educacional da mulher surda, no Brasil, foi marcado por um longo período de silenciamento, no qual a sociedade desempenhava o papel de rotular esses sujeitos, definindo-os como incapazes de ter autonomia nas tomadas de decisões. Sendo assim, os dois marcadores sociais, gênero e surdez, desempenham a função de enquadrar esse grupo em pressupostos de normalização, o que impede as mulheres de terem espaço e visibilidade, condições para desempenharem suas atividades, e, além disso, de terem o reconhecimento da surdez e do gênero como parte de sua identidade e cultura próprias. Acreditamos que o referencial adotado nos permite compreender como a diferença tem sido tratada como forma de discriminação, como afirmam Perlin e Vilhalva:

[...] essa ideia da diferença é nova, não conhecida ainda pela sociedade em sua maior parte. Não somos a mulher deficiente, e sim a mulher que usa outra língua, que tem suas tradições culturais com suas experiências visuais e que precisa conservá-las para poder viver de forma condizente. (PERLIN, VILHALVA, 2016, p. 153).

As autoras falam da importância de a sociedade conhecer a ideia da diferença como algo positivo. Entender a diferença como parte constituinte de cada sujeito é compreender que os seres humanos são multifacetados, envoltos de várias culturas e identidades.

Outro ponto a ser discutido diz respeito às desigualdades no processo educacional da mulher surda quando comparado ao processo do homem surdo que, apesar dos preconceitos inerentes à surdez, é um processo que tem marcas discriminatórias menores em relação às mulheres. A forma de organização hierárquica de ensino insere a mulher surda, desde muito cedo, nos espaços privados de dona de casa, de cuidadora dos filhos ou de demais membros familiares, enquanto o homem surdo tem a possibilidade de atuar nos espaços públicos e se dedicar a uma carreira profissional, como afirma Silva:

Nos espaços filantrópicos de educação de surdos, era ofertado para as mulheres surdas apenas oficinas de culinária, de bordado, de costura e outros relacionados com as atividades domésticas, enquanto aos homens eram oferecidas oficinas que oportunizariam uma maior autonomia econômica. (SILVA, 2017, p. 3).

Não diferentemente da mulher ouvinte, a mulher surda enfrenta dificuldades para ter a oportunidade de desenvolver sua vida sem que haja um controle, um estigma que a aprisione em estereótipos e normalizações. Embora historicamente essa visão negativa tenha se efetivado, a mulher surda não se percebe como incapaz e ingênua, pelo contrário, sente-se parte de uma cultura e de uma identidade que estão sempre em movimento, em transformação e que ampliam suas subjetividades e possibilidades.

Na década de 1960, as discussões sociais sobre cultura e identidade ocorrem com maior intensidade, levando à emergência de vários grupos sociais, tradicionalmente submetidos e silenciados. As vozes desses grupos emergiam por meio da luta contra posicionamentos que desvalorizavam e ignoravam as suas necessidades. Assim, muitos grupos se organizavam coletivamente, em torno de suas identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia (LOURO, 2008, p. 42). Segundo Louro, o centro materializado pela cultura e constituído por um homem branco, ocidental, heterossexual e de classe média passa a ser desconstruído, desmascarado, desafiado e contestado:

‘Novas’ identidades culturais obrigam a conhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Muitos afirmam, com evidente desconforto, que essas novas identidades “ex-cêntricas” passaram não só a ganhar importância nestes

tempos pós-modernos, como, mais do que isso, passaram a se constituir no novo centro das atenções. (LOURO, 2008, p. 42-43).

De acordo com a perspectiva de Louro (2008), as identidades emergem diante de cada subjetividade existente em um contexto social e, por isso, não pode ser ignorada ou tratada de forma homogênea. Diante desse pensamento, percebemos como o campo dos estudos de gênero se torna importante para entender como são construídos ideologias e estigmas presentes nas vivências de cada grupo.

A mulher surda foi e ainda é entendida como corpo incapaz e deficiente, já que as construções sociais produzem e reproduzem paradigmas sobre esse grupo, a partir dos quais realizam imposições sobre um corpo/órgão assexuado. Desse modo, há uma necessidade de se desconstruir essas visões produzidas por meio das identidades sociais hegemônicas que rodeiam e classificam as mulheres surdas em estereótipos. Para Moreira, esses questionamentos permitem pensar que:

[...] a mulher emergente, a mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade, exigirá olhares que busquem perceber 'como' os saberes sobre a surdez se constituíram na modernidade; perceber as coisas que são ditas em relação a ela, sobre ela; como ela é referida e se refere a si própria. Até porque, não se nasce, mas se torna mulher (Simone de Beauvoir). (MOREIRA, 2010, p. 100).

A partir de Moreira (2010), podemos dizer que, para além de buscar entender a emergência em se falar sobre a mulher surda, é relevante compreender os caminhos percorridos, os quais constituíram os conceitos em relação à surdez e às pessoas surdas. Saber como as próprias mulheres surdas se sentem inseridas em contexto social, seus sonhos, desejos para futuro, quais são os seus entendimentos sobre políticas, aspectos sociais e econômicos, é uma base para o conhecimento desse grupo que ainda busca espaço social. Partimos do pressuposto de que, para compreender os contextos das mulheres surdas, deveríamos realizar pesquisas que estivessem diretamente relacionadas a elas, pois sabemos da complexidade de se falar por meio ou para outros grupos aos quais não pertencemos.

Estudar gênero dentro desse grupo social permite compreender como o sexo social atravessa seus espaços, influencia na formação das identidades e demarca lugares e papéis sociais para mulheres e para homens. Ressaltamos que os homens também sofrem as demarcações impostas pelo gênero e, ao transgredir normas impostas pelo gênero, também ficam sujeitos a diversas práticas de exclusão. Porém, o foco de nosso trabalho é o grupo de

mulheres e essa escolha se dá por entendê-las como compartilhando uma identidade comum que é a de pertencer ao sexo feminino. No que diz respeito às lutas travadas pela mulher surda, Silva complementa:

Na trajetória surda, há muitas lutas pelo direito de uso da Libras, identidade e cultura. O sofrimento ainda permeia as mulheres surdas pela falta de informação, não tendo conhecimento a respeito das leis, direitos como saúde, gestação com acompanhamento, entre outros; muitos deles são totalmente ignorados. Esses fatores são facilmente constatados quando participamos de um movimento social e percebemos sua forma hierárquica de organização. (SILVA, 2017, p. 3).

As mulheres surdas lutam e resistem para adquirir espaço e visibilidade, seja no interior dos movimentos surdos ou nos diversos lugares sociais. Essa demarcação de poder que o discurso dominante determinou sobre a vida das mulheres surdas tem feito com que muitas delas fiquem no seio familiar, sem que haja a possibilidade de desenvolvimento de suas vidas, tais como: a vida escolar e financeira.

2. Produção de dados: percurso metodológico

Procuramos seguir a metodologia do tipo qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Para Minayo (1993), as pesquisas desse cunho colaboram para compreendermos as questões mais particulares da vida dos sujeitos e têm a possibilidade de suscitar reflexões e interpretar as relações sociais:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993, p. 21).

Buscamos conhecer as trajetórias educacionais de mulheres surdas, pois acreditamos que descobrimos realidades distintas de ser e de viver, apesar de as participantes compartilharem de um mesmo grupo social e de uma mesma cultura. O procedimento qualitativo, conforme Cervo *et al* (2007), permite “conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento

humano, tanto individualmente como em grupo e/ou de comunidades mais complexas” (CERVO *et al*, 2007, p. 16).

Para a produção dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987, p. 146), uma das principais características da produção de entrevista semiestruturada são os questionamentos básicos e flexíveis, que levem o/a pesquisador/a conhecer as realidades distintas existentes entre pessoas de um grupo social. Além disso, esse tipo de técnica “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade [...]”.

Realizamos um roteiro de entrevista que teve como objetivo abranger as temáticas: trajetória da vida escolar, projetos de vida, sonhos, aspirações escolares e profissionais. Manzini afirma que

A confecção de um roteiro de entrevista tem sido bem recebida pelas pesquisadoras. Iniciando-se com perguntas poucas embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção de respostas. (MANZINI, 1990, p. 151).

A construção das perguntas deve ser realizada de modo que o entrevistado/a não entenda o momento como um interrogatório. A flexibilidade das perguntas é um importante ponto para que se possa suscitar, no momento das entrevistas, outras indagações pertinentes. Expressões faciais, que demonstrem críticas, surpresa, aprovação e desaprovação do conteúdo das respostas, devem ser evitadas pelo pesquisador/a, a fim de evitar constrangimentos por parte do participante (MANZINI, 1990, p. 152).

Como dito, realizamos a pesquisa com dez mulheres surdas com idade entre de 17 a 27 anos. Para o momento de contato inicial, foi necessário o entendimento da Libras como parte da identidade das surdas e nosso estudo levou em consideração as melhores estratégias quanto a esse aspecto.

O nosso primeiro contato com as participantes ocorreu de forma virtual, por meio do aplicativo *WhatsApp*, a partir do qual explicamos, por meio de vídeos, a proposta, os objetivos e a intenção da pesquisa. Os vídeos foram compartilhados com as participantes como uma apresentação inicial da pesquisadora e do projeto, para que elas entendessem o motivo do nosso contato, o tema em estudo e o nosso convite para a entrevista. Neto (1993) fala da importância em esclarecer o que se pretende investigar:

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação (NETO, 1993, p. 55).

Conforme o autor, o diálogo é uma das estratégias para uma boa realização de entrevista, sem que o sujeito se sinta na obrigatoriedade de responder às perguntas feitas pelo/a pesquisador/a. Outro ponto que o autor salienta é “a postura do pesquisador/a em relação à problemática a ser estruturada” (p.55). O campo também possibilita conhecer pessoas novas e ter uma boa relação de amizade, a depender da postura do/a pesquisador/a:

Para conseguirmos um bom trabalho de campo, há necessidade de se ter uma programação bem definida de suas fases exploratórias e de trabalho de campo propriamente dito. É no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas. (NETO, 1993, p. 56).

Partindo de informações e referências como essas sobre a melhor maneira de conduzir o contato inicial com as possíveis participantes de pesquisa, conversamos com cada uma das mulheres individualmente, no aplicativo *WhatsApp*, a fim de buscar saber se, de fato, gostariam de participar do estudo e também se gostariam de entrar no grupo feito no mesmo aplicativo, com o objetivo de gerar interação entre as participantes.

As entrevistas foram realizadas nas residências das participantes e foi usada por meio da Língua de Sinais. Todo o processo de entrevista foi acompanhado por uma profissional intérprete de Libras, a qual realizou a interpretação de forma a considerar todas as expressões e falas de forma efetiva. Quanto aos procedimentos para o momento de entrevista, foi explicado às participantes a garantia de anonimato, constante no termo de compromisso por elas assinado, quanto aos nomes, fotos e vídeos e sua divulgação ou publicação. Em relação às adolescentes menores de idade, houve a assinatura delas e dos seus responsáveis.

Por isso, com o intuito de evitar a exposição e constrangimento em relação às participantes da pesquisa, seguimos as recomendações de BOGDAN e BIKLEN (1994), o

anonimato, embora tenha o uso da imagem, nas discussões realizadas, uma das estratégias foi o uso dos nomes fictícios.

As participantes desta pesquisa são mulheres surdas de diferentes idades e de diferentes realidades. São mulheres sonhadoras que, no ato das suas significações, tentam se inserir no mundo e constroem formas e jeitos de ser. As trajetórias de educação dessas mulheres, às vezes se diferenciam, e às vezes se entrelaçam. A pesquisa permitiu ter aproximação com realidades distintas, porém, notamos como são parecidas quando a cultura e as marcas sociais são entrelaçadas na vida delas. Como já dito, as protagonistas desta pesquisa são dez mulheres entre 17 a 27 anos, moradoras de bairros distintos do Município de Vitória da Conquista – BA, sendo que algumas estudam e outras já passaram por esse processo educativo.

Seguindo as recomendações éticas, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos às participantes da pesquisa. Escolhemos trocar os nomes verdadeiros por nomes de borboletas, pois acreditamos que é algo muito representativo quando pensamos nas trajetórias vivenciadas por cada uma dessas mulheres surdas que compõem a nossa pesquisa. As borboletas, apesar de serem parecidas em muitos aspectos, passam por experiências e vivem em habitats díspares. Além disso, o ciclo de vida desses seres, o seu processo de transformação no casulo até a sua libertação, diz muito sobre a vida das mulheres que representamos aqui. Fizemos, então, uma analogia entre as mulheres surdas e as borboletas, pois as mulheres, embora pertencentes aos mesmos grupos sociais, mulher e surda, têm experiências de vida distintas, conhecem o mundo de maneira diferente, se relacionam de diversas maneiras.

Desse modo, seguimos as orientações formuladas por Bardin, cujas sucessivas etapas constituem a análise de conteúdo, definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Sendo assim, essa conceituação por Bardin tem sido considerada a mais completa em relação a esse método de análise, por incluir os estudos apresentados por Berelon. A autora afirma que a análise de conteúdo é realizada a partir da produção da inferência, o que permite

ao/a pesquisador/a realizar interpretações, que se originam na identificação sistemática e nos objetivos presentes nas mensagens.

A proposta, apresentada por Bardin (2016), possui três etapas para elaboração da análise da pesquisa: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, pré-análise, consiste na organização do material, conforme afirma o autor citado:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. (BARDIN, 2016, p. 125).

Sendo assim, as entrevistas foram gravadas e filmadas com celular e buscamos pôr o celular um pouco mais afastado dos sujeitos da pesquisa, a fim de evitar o constrangimento das participantes. Posteriormente, realizamos a leitura flutuante, que é o primeiro momento em que o pesquisador/a terá contato com os documentos que pretende analisar e em que necessita se deixar ser “invadido” por impressões e orientações. Ao analisar o conteúdo das entrevistas, seguimos para a escolha das perguntas do roteiro que iriam fazer parte da análise. E buscamos seguir as orientações propostas por Bardin relacionadas à regra da exaustividade, da representatividade e da pertinência.

Após a organização do material, realizamos a codificação e sistematização das entrevistas. As entrevistas foram todas transcritas a partir da tradução da Libras, feita pela intérprete, para o português. Organizamos também as entrevistas transcritas em pastas no computador, a fim de que pudessem contribuir e facilitar as posteriores análises.

Na segunda etapa, acontece a exploração do material e deve-se prover categorias, a posteriori, a partir da codificação e enumeração dos dados. Assim, o pesquisador (a) deve escolher os materiais que vão compor a parte de análise da dissertação.

Sendo assim, segundo Bardin (2011), logo após a coleta de dados e a exploração do material, o/a pesquisador/a deve prover categorias para proporcionar sentido e promover a inferência. A partir do material produzido, foram elaboradas categorias que deram suporte à análise e à sistematização dos resultados e são elas: relação com a escola e aspirações e projetos de vida.

Na terceira e última fase, realiza-se o tratamento dos dados, de forma sistemática, para obtenção dos resultados significativos. O/a pesquisador/a precisa, nesse momento, fazer interpretações que permitam apontar as inferências, de acordo com as categorias formuladas na segunda etapa. Desse modo, tendo em vista que nosso objetivo é compreender os percursos e as trajetórias educacionais de mulheres surdas na educação básica, acreditamos que as entrevistas, realizadas com as protagonistas da pesquisa, foram o suporte para a produção de inferências, as quais foram condição fundamental da análise dos dados.

2.1 “Eu fui soltando as amarras para conquistar a minha liberdade”: relatos de mulheres surdas sobre seus processos educativos

Em conformidade com a proposta de estudo apresentada, buscamos analisar o material produzido a partir das entrevistas realizadas e desenvolver considerações sobre duas categorias em investigação: relação com a escola e aspirações e os projetos de vida futuros.

No título deste tópico optamos por utilizar um trecho do relato da Anartia Amatheia, uma das mulheres participantes dessa pesquisa, que expôs sua trajetória como mulher surda em todo seu processo educacional e social. “Soltando as amarras para conquistar a minha liberdade” foi a frase que deu início à resposta para a pergunta: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Essa resposta permite várias interpretações e também nos permite tecer uma reflexão sobre todas as mulheres que aceitaram compartilhar suas experiências de vida para compor os dados desta pesquisa, pois esse modo de se expressar representa, de certo modo, as repostas desse grupo. As respostas a essa pergunta nos permitem afirmar ainda que, durante todo o percurso de educação das mulheres entrevistadas, houve negação de direitos que poderiam levar a um ensino cujo resultado seria o respeito às especificidades. Podemos citar como um exemplo desses direitos, um dos mais básicos que lhes foi negado: de se comunicarem por meio da Língua de Sinais. Ao refletirmos, por meio de um olhar interseccional, percebemos que as “amarras” que prenderam e que ainda prendem essas mulheres são normalizações de estereótipos de todos os tipos: por serem mulheres, por serem surdas, por serem negras, por serem pobres. Aqui, é necessário fazer a ressalva de que estudar a questão da raça foge ao escopo deste trabalho, entretanto, esse conceito é um marcador social importante, e por isso, não podemos invisibilizá-lo.

Desse modo, entendemos que pensar sobre o corpo da mulher surda é levar em consideração toda a sua trajetória de vida, pois não podemos nos restringir às questões biológicas para definir quem elas são. Assim, pensar a mulher surda é indagar sobre as várias formas de ser, de se viver, as identidades, as culturas e as subjetividades. Ao fazer a primeira pergunta do roteiro: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Notamos que as respostas de três das protagonistas do nosso estudo se complementam:

Eu, quando criança, com quatro anos de idade, eu estudava bem pouquinho, não tinha intérprete [...] e era muito cansativo. Eu me sentia desanimada, fazia as atividades, mas não sabia o que estava fazendo direito. Aí o tempo passou e eu não queria ir mais para a escola por causa dos ouvintes que ficavam falando coisas e eu queria sair da escola [...] (Methona Themisto).

Eu sempre estudei sozinha, sou a única surda... com 12 anos comecei a ir para a escola e estudava sozinha [...]. Depois eu fui tendo contato com outros surdos e aprendendo a ler e escrever. Estudei no colégio X, eu não conhecia os sinais. Foi o primeiro contato com a LIBRAS e com outros surdos. Eu saí do colégio X e fui para o colégio Y, nessa escola, tinha uma professora e eu fui tendo contato com outros surdos [...]. (Eueides Isabella). No passado, quando eu era criança, eu estudei próximo daqui de casa, perto do mercado, uma escola infantil, eu fui aprendendo, mas era chato porque não tinha intérprete e eu ficava [...]. E eu ficava triste [...]. Só copiava [...]. Mas aí depois eu mudei para outra escola aqui [...]. Uma escola municipal, mas também não tinha intérprete [...]. Faltava comunicação e era triste porque eu só pintava [...]. Coisinha simples [...]. Atividades simples [...]. Aí depois eu fui para o colégio X, lá eu conseguir me desenvolver [...]. (Ortilia Ithra).

As declarações, extraídas das entrevistas, permitem compreender que a inserção da mulher surda no ambiente escolar é, na maioria das vezes, marcada pela “falta” de condições básicas para o desenvolvimento de um ensino efetivo que é o direito à comunicação. As mulheres surdas iniciam sua vida escolar tardiamente, como percebemos na fala da protagonista Eueides Isabella, que começa a frequentar a escola aos 12 anos de idade, e mesmo assim, ainda se depara com um espaço que não respeita a sua identidade e subjetividade.

Assim, notamos que, apesar da existência de muitas lutas da comunidade surda e a aprovação de leis que falam do respeito da língua de sinais e das pessoas surdas, ainda existem barreiras que impedem o cumprimento desses decretos e dessas leis. Para Strobel (2008), as pessoas surdas sofrem interferência dos processos sociais que tentam integrá-las, de forma a impor-lhes regras que podem afastá-las de suas formas de ser e de viver:

O povo surdo sofre interferência da sociedade querendo integrá-los, porém não como cidadão, mas sim como ‘clones mecanizados’ de ouvintistas. A sociedade acredita que conseguirá garantir os direitos coletivos de sobrevivência social se normalizá-los. Porém, existe uma luta histórica e cultural do povo surdo por reconhecimento de suas identidades e da língua de sinais, mas vivendo em uma cultura linguística visual existe certa defesa. Essa defesa é a forma de preservação dos seus direitos e, em respeito às formas de vida de cada um (...). (STROBEL, 2008, p. 142).

Conforme Strobel (2008), a sociedade tenta integrar as pessoas surdas de forma a desvalorizar a sua língua e a sua identidade. Qualquer sujeito deve ser inserido nos processos sociais de maneira integral e, desse modo, não se pode incluir as pessoas surdas sem que haja uma valorização de suas especificidades: língua, cultura e identidade.

A partir dos relatos, podemos observar que o processo de ensino e de aprendizagem escolares se torna efetivo apenas quando elas conseguem ter uma aproximação maior com suas identidades, materializadas com o uso de sua língua materna, a Língua de Sinais. Por isso, manter esses sujeitos em espaços escolares apenas como uma “inclusão disfarçada” está longe de cumprir com o ensino que se propõe a valorizar as especificidades de cada um deles e que os tornem capazes de tomar decisões sobre suas vidas.

Para Louro (2003), ao longo dos anos, as pessoas estão sendo classificadas, examinadas e recebem marcas que, muitas vezes, designam a maneira como devem proceder no futuro e que limitam sua capacidade por meio de normas e de barreiras impostas sobre seus corpos. Essas barreiras “medem” suas potencialidades a partir de estereótipos e de normalizações:

(...) E essa marcação terá, além de seus efeitos simbólicos, expressão facial e material. Ela irá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a uma determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) usufruir de direitos; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios, que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado. (LOURO, 2003, n.p).

Para a autora, a nomeação da diferença terá sempre como pressuposto as questões visíveis, as quais irão permitir que a sociedade, de certa maneira, classifique os diferentes grupos, impondo uma identidade única e padronizada, a qual determina o espaço, na sociedade, de cada sujeito.

Como pensar a mulher surda no campo da educação básica? Como vimos, a mulher surda teve um percurso histórico e social marcado por desigualdades. Ao entrevistarmos nossas protagonistas, solicitamos uma declaração, a partir da seguinte questão: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Notamos que a maioria delas traz, em suas narrativas, como primeira resposta, os obstáculos e imposições para se inserirem na escola:

Eu, no passado, era muito difícil, quando eu era criança, e procurando uma escola achou o colégio X, e antes de entrar nessa escola, eu não sabia nada, só sabia gestos e ficava com vergonha e depois eu fui me desenvolvendo, tendo contato com os outros surdos, aprendendo os sinais. Mas antes eu não sabia nada, só copiava A... B... C... e depois eu fui aprendendo mais, evoluindo [...]. Mas aí, quando eu tive contato com os surdos, eu conseguir me comunicar [...]. Nossa! Foi maravilhoso! Antes eu não sabia nada, era difícil para mim, vivia escondida e com vergonha, aí, agora, está sendo melhor [...] (Anartia Amatheia).

O início da minha escolarização foi na escola Y, até o primeiro ano, do segundo ano do ensino fundamental 1 até o terceiro ano do ensino médio, eu não tive intérprete de LIBRAS. Do segundo ano do ensino fundamental até o ensino médio, eu não tive intérprete, mas tive pessoas que me ajudaram nesse processo, colegas de sala que me ajudavam. Os professores passavam o conteúdo na língua portuguesa e os colegas me ajudavam com algumas adaptações (Heliconius Ethilla).

No passado, quando eu era criança, eu estudei próximo daqui de casa, perto do mercado, uma escola infantil, eu fui aprendendo, mas era chato porque não tinha intérprete e eu ficava ali [...]. E eu ficava triste [...]. Só copiava [...]. Mas aí, depois, eu mudei para outra escola aqui [...]. Uma escola municipal, mas também não tinha intérprete [...]. Faltava comunicação e era triste porque eu só pintava [...]. Coisinha simples [...]. Atividades simples [...]. Aí, depois, eu fui para o colégio X, lá eu consegui me desenvolver [...] (Ortilia Ithra).

Os relatos revelam que a relação que as mulheres construíram com a escola, no decorrer das suas infâncias, foi marcada pela falta, sobretudo, a falta de comunicação, que se torna algo imprescindível no quesito ensino e aprendizagem. Percebemos também que, apesar da aprovação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2012), a questão da inserção desse grupo, de forma que valorize a sua língua e a sua cultura, não se tornou ainda uma questão real no ambiente educacional.

Para Louro (2000), a fala dos grupos desviantes, aqueles que geram uma espécie de transgressão a uma forma de ser ou de viver padronizada sócio e historicamente, aqueles que são banalizados e não se enquadram numa posição aceita pela sociedade e demonstra que “as imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente

PROCESSOS EDUCATIVOS DE MULHERES SURDAS

significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres”. Para Louro (2003), os grupos considerados como desviantes estão também inseridos no ambiente escolar e, dessa forma, perturbam um campo considerado padrão:

Para o campo educacional, a afirmação desses grupos é profundamente perturbadora. Não se dispõe de referências ou de tradições para lidar com os desafios aí implicados. Não parece mais adequado ‘encaminhá-los’ para os serviços e instituições especializados. Provavelmente será ineficaz tentar ‘corrigi-los’, reorientá-los. Eles integram a contemporaneidade e, ainda que não se enquadrem nas referências ditadas pelas tradições educacionais e acadêmicas, estão aí, para provocar ou exigir que se inventem novas formas de convivência. Considerados por muitos como irreverentes e desrespeitosos, eles desafiam e colocam em xeque normas, códigos, comportamentos que, por sua permanência e estabilidade, pareciam ser, há muito tempo, incontroversos, inquestionáveis, naturais. (LOURO, 2003, p. 6).

Percebemos, nesse caso, a escola como um meio de produzir normalizações, emoldurar as pessoas que contrariam maneiras de viver naturalizadas e estabelecidas histórica e socialmente, pois os indivíduos que fogem a esse padrão são considerados anormais, doentes, problemáticos (as). É importante dizer que a escola é o principal meio para que os indivíduos adquiram o conhecimento de mundo e possam se reconhecer em uma determinada sociedade, no entanto, ela pode construir formas de controle das atitudes e desejos de estudantes, como afirma Jardim:

A educação é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem e reproduzem os processos de formação, valorização e de representação das formas de subjetivação de mulheres e de homens. Em seu caráter informal, a educação é um processo de socialização que se inicia na gravidez ou talvez na concepção, quando a família produz as expectativas com relação ao bebê que está sendo gerado. (JARDIM, 2011, p. 43).

Entretanto, podemos pensar em uma educação por outro viés, aquele que emancipa os indivíduos. A educação que emancipa, segundo as concepções de Freire (1997), jamais pode “castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser”. Os sujeitos inseridos nos ambientes educacionais devem ser livres para tomada de decisões e para refletir sobre a sociedade e a maneira como nela são inseridos:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quando podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 1997, p. 21).

Conforme as palavras de Freire, a educação adquire sentido quando o processo de ensino e de aprendizagem leva em consideração a realidade dos educandos, quando o universo da escola não é um mundo separado da realidade social extraescolar. Por meio dessas reflexões, podemos vislumbrar os possíveis motivos para as dificuldades das nossas protagonistas em adquirir conhecimentos no ambiente escolar e de se reconhecerem nesse espaço.

A partir da questão: o que a escola representa para você? Percebemos, por meio dos relatos, a necessidade que cada uma delas tem de ir à escola. É importante dizer que a maioria das pessoas surdas aprende efetivamente a sua língua, a língua de sinais, no ambiente escolar, mesmo que seja em idade avançada e, a partir do momento que a aprende, pode, de maneira verdadeira, aprender os demais conteúdos das disciplinas:

A escola, para minha vida, é um desejo de ter experiência, de estudar e de querer. Antigamente, eu não tinha prazer de ir à escola porque não tinha intérprete [...]. Quando eu fui para a escola que tinha intérprete [...]. Aí, para mim, foi bom a experiência de ir para a escola [...]. Para o futuro mesmo de tentar evoluir e conseguir, então eu fui aprendendo, eu, como surda mulher, não tinha o ensino [...]. Eu gosto muito da escola, eu gosto de ir e pesquisar, de conversar, de trocar experiência, então é muito bom, eu gosto muito de aprender, eu gosto muito de evoluir e de ter informação. Eu gosto muito do colégio X, lá eu não sinto dificuldade, lá as portas não são fechadas, são abertas para mim, eu posso entrar, estudar, conversar, agora que está difícil né, na pandemia, por vídeo aulas, e eu tenho que estudar em casa. Eu gosto muito de ir para escola, só de estar lá, encontrar com os (as) surdos (as), conversar, e às vezes, me chamam para conversar com os ouvintes, eu gosto dos ouvintes também. Eu gosto de tudo na escola, só tem algumas coisas chatas, como algumas pessoas ouvintes que me desprezam, são metidos (as), não conversam comigo, não dizem oi [...]. (Anartia Amatheia).

Ah [...]. Eu gosto da escola, agora mesmo eu penso em fazer uma faculdade... porque eu já estou com saudades né? [...]. Faz tempo que eu saí da escola... e eu penso também em ir para a Universidade Y [...]. A

escola é um lugar para estudar [...]. Para o aprendizado [...]. Eu gosto [...]
(Methona Themisto).

[...]. Eu gosto de ir à escola porque converso com os outros surdos [...]. Eu gosto das explicações, quando o professor coloca o slide, quando tem alguma atividade adaptada, e quando o intérprete explica, fica mais claro o aprendizado [...]. (Eueides Isabella).

Por meio dos relatos, compreendemos como a escola se torna um lugar importante na vida e no futuro das mulheres entrevistadas. Desse modo, o ambiente escolar deve ter o compromisso de promover o conhecimento que possa libertar os sujeitos do não conhecer, de maneira que possa permitir que eles/elas tenham condições de se verem inseridos nesse processo. No entanto, ao realizar a mesma pergunta para uma outra protagonista desta dissertação, tivemos como resposta:

A escola é um pouquinho ruim [...] (risos) no colégio B, também foi ruim para mim... o aprendizado é bom e tudo [...]. É ruim porque falta muita educação [...]. Muita bagunça [...]. Os ouvintes fazem muita bagunça e o barulho me incomoda [...]. Nós, surdos, gostamos muito do silêncio [...]
(Ortilia Ithra).

Percebemos que, para Ortilia Ithra, o ambiente escolar não é um lugar prazeroso, pois ela sente que falta algumas características do ambiente com o qual ela está habituada, como o silêncio. No entanto, a protagonista em questão considera o ensino como algo bom e importante e o seu entendimento, no que se refere a esse processo no ambiente escolar, torna-se mais explícito com a resposta dada à pergunta: o que você mais gosta na escola e o que não gosta?

Não gosto de nada (risos) [...]. Tem pessoas boas que a gente vê, conversa e conhece [...]. Mas tem outras pessoas que são ruins e chatas [...]. Então eu não gosto não, de ter esses contatos [...]. As escolas de ouvintes são muito grandes [...]. Eu iria gostar mais se fosse menor e com mais surdos. Por exemplo, eu estudei com 4 e 8 que são surdos e eu gostei [...]. Se eu fosse a única surda da sala seria horrível [...]. Teve uma época mesmo que eu ficava faltando direto [...]. Tinha problema de saúde, mas depois que eu comecei a estudar junto com eles foi melhor [...]. (Ortilia Ithra).

A protagonista inicia seu relato afirmando que não gosta de nada na escola. Podemos dizer que essa concepção está ligada ao fato de ela não se sentir representada, pois logo à frente afirma que “as escolas de ouvintes são muito grandes”, o que nos permite, partindo da

maneira de se expressar da participante, que se trata de uma ideia sobre um espaço do qual ela não se sente parte ou não se sente pertencente como uma pessoa surda.

Quando perguntamos para as participantes da pesquisa sobre como foi caminho de ingresso, adaptação e permanência na escola, a maioria delas descreveu, de forma negativa, a ausência de colegas de sala de aula que fizessem parte do mesmo grupo social:

Já pensei em abandonar a escola sim [...]. Porque eu não queria [...]. Me sentia reprimida em relação aos ouvintes [...]. Eu sozinha de surda [...]. Então me sentia muito sozinha e parada sim [...]. Queria mudar da escola [...]. Ou mesmo sair da escola [...]. (Methona Themisto).

Antes eu estudava em uma escola particular, aí eu era a única surda, era difícil para mim, eu ficava com vergonha, as pessoas falavam só tchau e tal, a professora falava poucas coisas, apenas oi. Então era só copiando, aí foram me ensinando, eu aprendia somente desenho[...]. (Anartia Amatheia).

Eu sempre estudei sozinha, sou a única surda. Com 12 anos, comecei a ir para a escola. E estudava sozinha [...]. (Eueides Isabella).

De acordo com os relatos das protagonistas, o encontro dos pares se torna algo indispensável para que as pessoas que fazem parte desse grupo se sintam pertencentes ao espaço e consigam, com efetividade, avançar na produção de conhecimento. Desde o nascimento, o ser humano procura meios para desenvolver as capacidades de interação social e isto não ocorre apenas por meio da fala, como afirma a autora:

Por sua vez, Warneken e Tomasello (2007), citados por Arezes e Colaço (2014), definem interação como sendo o comportamento de um indivíduo perante a participação de outro, como numa conversa, numa troca de gestos, num jogo ou num conflito. Assim, é facilmente constatável que para existir uma interação social têm de haver sempre dois ou mais participantes, ainda que esta não implique obrigatoriamente a comunicação oral (Vitto & Feres, 2005; citados por Mesquita, 2015) pois, desde muito cedo, que é possível observar diversas interações entre os bebês, seja através de sorrisos, gestos ou vocalizações (Brownell, 1986; Eckerman & Whitehead, 1999; citados por Arezes & Colaço, 2014). (ALVES, 2017, p. 4).

A partir das considerações de Alves (2017), indagamos: Como pode haver interação em espaços escolares entre surdos e ouvintes com o desconhecimento da Libras? Para uma das participantes da pesquisa, Eueides Isabella, cuja fala foi apresentada anteriormente, o fato de ser a única surda na sua escola, faz com que venha a pensar em desistir de estudar. No entanto, quando há encontros com seus pares, podemos dizer que há significativas

mudanças, principalmente no sentido de que esses indivíduos se sentem pertencentes aos espaços de sala de aula, pois a troca de experiências acontece, e podemos perceber isso na continuação das respostas das protagonistas aos questionamentos a esse respeito:

Eu conversava pouco, não tínhamos um relacionamento com os ouvintes. Era mais com o grupo surdo, mas um outro que tínhamos uma comunicação. Aqueles que aprendiam um pouquinho da Libras. Eu tinha alguns colegas ouvintes quando eu estudei, mas era pouca a comunicação. (Methona Themisto).

[...] Mas aí eu fui aprendendo o português com os sinais, quando eu era criança, eu aprendia muito vendo, mas aí eu precisei me adaptar, mas aí quando eu tive contato com os surdos e consegui me comunicar[...]. Nossa! [...] Foi maravilhoso! Antes eu não sabia nada, era difícil para mim, vivia escondida e com vergonha, aí agora é melhor. (Anartia Amatheia).

Eu continuo sendo a única surda em sala de aula. Eu me sinto sozinha, porque eu sou a única surda na sala de aula. E os outros alunos são ouvintes. A única pessoa que tenho relação na sala é a minha irmã. Depois tive outro colega surdo que estudamos juntos. (Eueides Isabella).

Levando em consideração os relatos acima, notamos que o aprendizado se dá, de forma efetiva, quando as protagonistas começam a ter contato com sua própria língua nativa e, pode-se dizer, que quando não há entendimento dos conteúdos ensinados em sala de aula, ministrados de forma oral, esses sujeitos tornam-se passivos, pois o educador ministra aula, mas não há entendimento daquilo que se busca ensinar.

2.2 Aspirações e projetos de vida

A categoria “aspirações e projetos de vida” foi pensada com o objetivo de analisar a relação entre as narrativas das protagonistas quanto aos desejos e projetos de vida destas mulheres e, por outro lado, os estigmas que lhes foram impostos durante as trajetórias de vida.

Com o intuito de discutir essa questão e os seus desdobramentos, fizemos algumas perguntas sobre os processos de aprendizagem das protagonistas e modo como se deu a inserção dessas mulheres no ensino. Nesse sentido, uma das questões que orientou essa discussão está ligada à finalização do ensino básico:

Sim, eu já acabei meus estudos e pretendo fazer faculdade, um curso superior, por exemplo na Universidade C. (Methona Themisto).

Eu parei no terceiro ano do ensino médio [...]. Porque eu tive a minha filha [...]. Precisei cuidar da minha filha [...]. Aí precisei desistir da escola [...]. No futuro pretendo ver se consigo voltar a estudar [...]. Ou faço o supletivo [...]. Eu acho difícil conseguir fazer alguma faculdade [...]. Eu trabalho para mim conseguir estudar e conciliar e eu também tenho que voltar para terminar o terceiro ano [...]. Então faculdade eu não tenho assim [...]. certeza ainda [...]. Eu penso mais em trabalhar agora [...] (Ortilia Ithra).
[...] Sim, tenho vontade de estudar mais, às vezes, eu me arrependo de ter desistido, eu desisti por conta da questão da intérprete, eu achava e tinha muita dificuldade (Episcada Hymenaea).

Eu faço essa reflexão de estar sempre me esforçando, aprimorando mais o conhecimento da língua portuguesa, eu tenho um sonho de me graduar em nível superior (Heliconius Ethilla).

A partir dos relatos anteriores, notamos que as mulheres têm o desejo de continuar os estudos e de se graduarem, no entanto, fazem uma reflexão em relação às barreiras que enfrentarão para se inserirem nesse processo. Ortilia Ithra afirma que parou de estudar por conta do nascimento de sua filha. Nessa perspectiva, muitas mulheres, surdas ou ouvintes, enfrentam as dificuldades da maternidade ao tentar conciliar suas atividades com o cuidar dos filhos e da casa. E, na maioria das vezes, seus sonhos e desejos são sufocados, pela dura servidão da maternidade solo, como afirma Beauvoir:

Quanto às servidões da maternidade, elas assumem, segundo os costumes, uma importância muito variável: são esmagadoras se se impõem à mulher muitas procriações e se ela deve alimentar e cuidar dos filhos sem mais ajuda; se procria livremente, se a sociedade a auxilia durante a gravidez e se se ocupa da criança, os encargos maternos são leves e podem ser facilmente compensados no campo do trabalho. (BEAUVOIR, 1970, p. 44).

O mito de que a maternidade é somente doce e alegre leva a sociedade a ignorar o fato de a mulher perder muito de sua individualidade pela mudança de rotina, por exemplo, que a torna não mais a dona de casa, mas agrega a isso o papel de cuidadora de filhos. A consequência dessa realidade é que “a mulher pode mais dificilmente do que o homem conciliar a vida familiar com o papel de trabalhadora. No caso em que tal esforço é exigido dela pela sociedade, sua existência faz-se muito mais penosa que a do marido” (p. 48).

Eueides Isabella emite uma opinião sobre o casamento, segundo a qual esse tipo de relacionamento é desfavorável à mulher que deseja ser livre e viajar, o que deseja para a própria vida:

Continuar estudando, eu gosto de desenho, artes, tenho vontade também, gostaria de seguir essa profissão. Eu gosto de violão, penso, no futuro, em conhecer mais sobre violão e sobre artes também. Não quero me casar, quero apenas amigas. Solteira eu posso passear, viajar. Futuramente, penso em ter a minha casa, mas casar eu não quero. Não pretendo ter filhos. (Eueides Isabella).

A protagonista revela que, apesar das imposições sociais, tem a perspectiva de realizar seus desejos, independentemente do estigma da deficiência e das relações sociais que envolvem o gênero. Ela recusa os discursos normativos ofertados, a fim de se inserir nos processos sociais desconstruindo normalizações, bem como, reconstruindo uma nova forma de ser e ver a mulher surda. Nesse sentido, Louro reitera a importância desses movimentos que levam à desestabilização dos paradigmas que orientam nossa sociedade e a necessidade de “se voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade dos corpos, da identidade e da cultura centrais e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições” (LOURO, 2003, p. 6).

Buscamos saber como se deu o processo de ingresso das mulheres surdas entrevistadas, a partir da pergunta: você poderia relatar sobre sua vida escolar na infância? Das dez mulheres entrevistadas, todas responderam que tiveram seus direitos de comunicação negados. Elas relataram que esse processo foi doloroso, no sentido da falta de intérpretes, de haver o contato com um número maior de pessoas que usam uma língua diferente, que é o português, da falta de conhecimento dos/das professores/ as, tanto em relação à forma de comunicação, quanto no que se refere ao que é ser uma pessoa surda.

Marpesia Petreus afirma que “a professora era oralizada. Me mostrava as letras, me obrigava a escrever e eu ficava ali sem saber nada [...]. E puxava minha orelha [...]. Me beliscava [...]. A professora era ruim [...]. Então era muito sofrimento, eu ficava nervosa”. Esse discurso revela o quanto a diferença é constituída histórica e socialmente, e muda a vida das pessoas. Como vimos, na teorização desta pesquisa, os surdos e surdas, ao longo do tempo, foram considerados incapazes de passar pelo processo educativo e, ao termos acesso às histórias de vida das protagonistas, percebemos que essas questões não mudaram.

Considerações Finais

Finalizamos este texto, retomando a questão: como se constitui os percursos e trajetórias educacionais de mulheres surdas do Município de Vitória da Conquista – BA? O

acesso às narrativas de mulheres surdas nos revelou que o processo educativo e formativo se dá por meio de “amarras”, as quais indicam suas maneiras de ser, e de compreender o mundo. A ideia de inclusão “desapareceu”, pois notamos que essas mulheres passam por um processo de marginalização da sua identidade e de sua cultura. A tão famosa falsa inclusão massacra e traz o estigma da deficiência, que não inclui, mas estimula a concepção da falta de algo, a falta da audição.

A realização desse trabalho nos fez perceber que o ensino tem a ver com as trajetórias educacionais e formativas de mulheres surdas: o futuro promissor dessas mulheres é a educação e só a partir dela e da forma de propor o ensino é que essas mulheres conquistarão sua liberdade e sairão de suas amarras. É preciso, dessa maneira, que essa borboleta, ao estar ainda no casulo, não se sinta sozinha, tentando se desamarrar, mas que seja impulsionada a ter força por saber que, lá fora, há um lugar capaz de transformar sua realidade, sua condição humana, por meio de conquistas sociais. Por consequência, é necessário ainda que essas mulheres, há tanto tempo silenciadas, amordaçadas, tenham a oportunidade de criar uma nova visão do que é ser mulher e do que é surda. Para isso, a educação deve ser uma válvula de escape para qualquer tipo de violação dos direitos, como um lugar para se problematizar as injustiças e injúrias sociais e que forma novas pessoas, capazes de transformar as visões sociais de mundo.

Agradecemos à FAPESB, que foi a agência de fomento financiadora desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Mónica Alexandra Dias. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto superior de educação e ciências, Lisboa, 2017)

BARBOSA. Fabíola Morais. **O signwriting e a prática docente: o processo ensino-aprendizagem com alunos surdos**, dissertação, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence . **O segundo sexo. Fatos e Mitos**. 4.ed. (Vol. 1). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam os limites discursivos do “sexo”**. 1. ed. São Paulo. Ed. Crocodilo. 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Gênero e surdez: a presença da mulher na escola e na universidade**. Avaliação: Processos e Políticas – Vol. 02. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

JARDIM, Silvia Regina Marques. **“Entreaberto botão, entrefechada rosa”**: vivência da adolescência feminina em um assentamento de reforma agrária. Tese (Doutorado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2011).

FERREIRA. Priscilla Leonnor Alencar. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. / Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, 2018.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Gênero e surdez. **Revista Ação e Reflexão**. Santa Cruz do Sul. V. 1, n.. 1-12. 2007.

LOURO, Guacira Lopes; FEIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4ª ed.. Petrópolis RJ. Ed. Vozes. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 1993. 108p.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades.** / Paula Varlanes Brito Morais, 2019.

MOREIRA, Sandra Zanetti. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. 4ª ed. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2010.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PERLIN, Gladis; VILHALVA, SHIRLEY. Mulher surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa. **Revista Forum.** Rio de Janeiro. N. 33. Jan-jun 2016.

SILVA, Ivana Gomes da. A mulher surda hoje: novas formas de significar o movimento surdo. In: **SENALE, UCPel, 2017.** Anais... Disponível em: https://ucpel.edu.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/119.pdf Acesso em: 01 Mai. 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** Tese (Doutorado em Educação. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008)

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.