

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Discutir gêneros e sexualidades em escolas bilíngues de surdos?
Um olhar sobre projetos de Educação para as Sexualidades nos espaços escolares

Luar Fagundes Nunes da Silva

Pelotas, 2024

Luar Fagundes Nunes da Silva

Discutir gêneros e sexualidades em escolas bilíngues de surdos?

Um olhar sobre projetos de Educação para as Sexualidades nos espaços escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Madalena Klein

Pelotas, 2024.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

S586d Silva, Luar Fagundes Nunes da

Discutir gêneros e sexualidades em escolas bilíngues de surdos?
[recurso eletrônico] : um olhar sobre projetos de educação para as
sexualidades nos espaços escolares / Luar Fagundes Nunes da Silva ;
Madalena Klein, orientadora. — Pelotas, 2024.

115 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Gêneros e sexualidades. 2. Escolas bilíngues de surdos. 3.
Educação para as sexualidades. I. Klein, Madalena, orient. II. Título.

CDD 370

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Luar Fagundes Nunes da Silva

Discutir gêneros e sexualidades em escolas bilíngues de surdos?

Um olhar sobre projetos de Educação para as Sexualidades nos espaços escolares

Dissertação APROVADA apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Data de defesa de dissertação: 11/09/2024.

Banca examinadora:

Madalena Klein

Prof.^a Dr.^a da Universidade Federal de Pelotas (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marcio Rodrigo Vale Caetano

Prof. Dr. da Universidade Federal de Pelotas

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Prof.^a Dr.^a da Universidade Federal de Santa Maria

Doutora em Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

À minha mãe, que sempre foi e sempre será o principal motivo das minhas conquistas. Sem teu apoio, sem tua pessoa em minha vida, eu jamais chegaria nos lugares que cheguei e conquistaria o que conquistei. Te amo para sempre.

Aos meus irmãos, irmãs e sobrinha. Vocês são um dos maiores presentes que eu poderia ter na vida.

À minha orientadora, Madalena Klein, pelos direcionamentos, puxões de orelha, parceria e construções de saberes ao longo desses dois anos.

Às colegas Rúbia e Thaís, vocês sabem os porquês do agradecimento. Obrigada. Vocês duas morarão sempre no meu coração.

Às minhas amigas, pelo espontâneo, complexo e genuíno ato de compartilharmos nossas vidas e assistirmos, com um ingresso vip, a jornada umas das outras. Eu amo vocês.

Aos(às) colegas de grupo de orientação, pelas trocas, críticas, leituras e partilhas.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

Ao professor e intérprete José Francisco Duran Vieira e à professora e coordenadora pedagógica Dil pelas conversas, pelas produções de saberes, pelo partilhar de ideias, por aceitarem fazer parte dessa pesquisa e a possibilitarem.

À Bel Rodrigues e beldades, por serem essa comunidade incrível e acolhedora. Às minhas parcerias de foco do focades, pelas salinhas de foco e pelos desabafos diários. Ter a companhia de vocês durante os tempos de escrita significou e significará muito. É nós por nós. Obrigada, Bel.

In your life, you will inevitably: misspeak, trust the wrong person, underreact, overreact, hurt the people who didn't deserve it, overthink, not think at all, self sabotage, create a reality where only your experience exists, ruin perfectly good moments for yourself and others, deny any wrongdoing, not take the steps to make it right, feel very guilty, let the guilt eat at you, hit rock bottom, finally address the pain you caused, try to do better next time, rinse, repeat.

These mistakes will cause you to lose things. But, losing things doesn't just mean losing. A lot of the time, when we lose things, we gain things too.

Life can be heavy, especially if you try to carry it all at once. Part of growing up and moving into new chapters of your life is about catch and release; you can't carry all things, decide what is yours to hold and let the rest go. Never be ashamed of trying.¹

Taylor Alison Swift

¹ Em sua vida, você inevitavelmente falará errado, confiará nas pessoas erradas, não reagirá, reagirá exageradamente, machucará as pessoas que não mereciam, pensará demais, não pensará nada, se sabotará, criará uma realidade onde apenas a sua experiência existe, arruinará momentos perfeitamente bons para você e para os outros, negará qualquer irregularidade, não tomará as medidas para corrigir, irá sentir-se muito culpado, deixará a culpa comer você, chegará ao fundo do poço, finalmente resolverá a dor que você causou, tentará fazer melhor da próxima vez e repetirá tudo. Esses erros farão com que você perca coisas. Porém, perder coisas não significa apenas perder. Muitas vezes, quando perdemos coisas, ganhamos coisas também. A vida pode ser pesada, especialmente se você tentar carregar tudo de uma vez. Parte do crescimento e mudar para novos capítulos de sua vida é sobre pegar e soltar. Você não pode carregar todas as coisas. Decida o que é seu para segurar e deixe o resto ir. Nunca envergonhe-se de tentar (tradução livre).

Resumo

SILVA, Luar Fagundes Nunes da. **Discutir gêneros e sexualidades em escolas bilíngues de surdos?** Um olhar sobre projetos de Educação para as Sexualidades nos espaços escolares. 2024. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

A presente pesquisa buscou investigar – conhecer, descrever e analisar – dois projetos que se configuram como práticas de Educação para as Sexualidades nos espaços escolares em duas escolas bilíngues de surdos do Rio Grande do Sul. Para facilitar e compartilhar essa rede colaborativa de produção de saberes científicos, inspirada na Conversa como Metodologia de Pesquisa, os dados foram produzidos por meio da conversa como procedimento metodológico. Nesse processo, as narrativas das pessoas participantes foram respeitadas em suas singularidades, sempre levando em conta as questões éticas e de horizontalidade. Por meio de conversas – estas registradas, transcritas, lidas, analisadas e categorizadas, foi possível conhecer ambos os projetos. Um deles, impulsionado por um professor de matemática que considera trabalhar as questões de gênero e sexualidade nas escolas uma ação essencial, seja por meio de projetos, seminários, mas, principalmente, no cotidiano da escola. O outro, impulsionado por três alunos surdos e orientado por professoras e coordenadora pedagógica da escola, teve como foco principal abordar as questões e direitos LGBTQIA+. Ao conversar com o professor de matemática e a coordenadora pedagógica, pessoas fortemente ligadas aos projetos, percebemos temáticas-chave que, nessa pesquisa, foram nomeadas enquanto categorias de análise e de reflexão. Foram elas: disparadores dos projetos; Libras e famílias e protagonismo surdo. A partir das análises das conversas, foi possível conhecer como os profissionais compreendem as práticas de Educação para as Sexualidades e como ela faz parte não somente dos momentos dos projetos mencionados, mas, também, do cotidiano das escolas. Em suma, houve a compreensão de como as discussões da Educação para as Sexualidades incidem na educação bilíngue de surdos e, não menos importante, como elas reverberam nos cotidianos escolares. Em tempo, observamos o quanto ainda existem tensionamentos na comunidade surda em relação às famílias ouvintes não saberem Libras para a comunicação com seus filhos e filhas. Também, foi possível observar o quanto a interculturalidade pode ser útil nas lutas surdas, em virtude da interseccionalidade mostrar-se presente na escola, nos cotidianos dela e, nesse caso em específico, nas propostas de projetos escolares. Concluímos pontuando que as práticas de Educação para as Sexualidades incidem nas escolas de diversas formas. Como observamos com esse estudo, elas acontecem através de projetos, ações, seminários e até mesmo em seu cotidiano, quando é considerada a demanda dos/as estudantes.

Palavras-chave: Gêneros e sexualidades; Escolas Bilíngues de Surdos; Educação para as Sexualidades.

Resumo em Libras

Para acessar o resumo em Libras deste trabalho:
<https://www.youtube.com/watch?v=lei34KsBcqk>

Abstract

SILVA, Luar Fagundes Nunes da. **Discussing genders and sexualities in bilingual schools for deaf people?** A look into Comprehensive Sexuality Education projects in schools. 2024. 136f. Dissertation (Master's Degree in Education) - Postgraduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

This research aimed to investigate, learn about, describe and analyze two projects that constitute practices of a Comprehensive Sexuality Education in schools, specifically as developed in two bilingual schools for deaf people in Rio Grande do Sul. In order to facilitate and share this collaborative network that produces scientific knowledge, inspired by Conversation as the Research Methodology, the data was produced through conversations as a methodological procedure. Throughout this process, the participants' narratives were respected in their singularities, taking into consideration ethical issues and those of horizontality. By means of conversations – which were recorded, transcribed, read, analyzed and categorized –, it was possible to learn about both projects. One of them is spearheaded by a mathematics teacher that considers it essential to work with gender and sexuality issues, be it through projects, seminars, but mainly in the school's daily life. The other project, led by three deaf students and overseen by teachers and the school's pedagogical supervisor, focused mainly on LGBTQIA+ issues and rights. While conferring with the mathematics teacher and the pedagogical supervisor, people closely associated to the projects, it was possible to note key themes that, in this research, were labeled as categories of analysis and reflection. Namely: project triggers; Libras and families and deaf protagonism. Based on the analysis of the conversations, it was possible to learn about the way the educators understand the practices of a Comprehensive Sexuality Education and how they are present not only in the projects' contexts, as well as in the school's daily life. In sum, it was understood how discussions arising from a Comprehensive Sexuality Education impact the bilingual education of deaf people and, last but not least, how they reverberate in the educational everyday life. It was discernible the amount of tension that there still is in the deaf community in regards to hearing families not knowing Libras to communicate with their deaf relatives. Furthermore, it was possible to observe how much interculturality can be helpful in the struggles faced by the deaf community, due to the presence of intersectionality at the school, in its daily life and, specifically in this case, in the school projects. It was concluded that the practices of a Comprehensive Sexuality Education impact schools in various forms. As it was observed in this study, they take place through projects, actions, seminars or even in its everyday life, when the students' requests are considered.

Keywords: Genders and sexualities; Bilingual Schools for Deaf People; Comprehensive Sexuality Education.

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GESE	Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LESMA	Laboratório de Estudos Surdos em Matemática
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Travestigeneres, Queer, Intersexo, Assexuais/Agênero +
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PSE	Programa Saúde na Escola
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutor(a) e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

Aproximações que resultaram em inquietações: introduzindo a pesquisa...	12
2 Percurso metodológico	24
2.1 Conhecendo os projetos: primeiras observações	32
3 De que Educação para as Sexualidades e escolas bilíngues de surdos estamos falando?	35
4 Projetos que transformam: análises e impactos nas escolas	52
a. Disparadores dos projetos.....	53
b. Libras e famílias	59
c. O protagonismo surdo	63
5 Para além da língua de sinais: as práticas de Educação para as Sexualidades no cotidiano de escolas bilíngue de surdos	68
Referências	72
Apêndices	79
Anexos	113

Aproximações que resultaram em inquietações: introduzindo a pesquisa

A presente dissertação pauta-se em uma articulação entre os Estudos Surdos e as discussões da Educação para as Sexualidades, advinda dos Estudos de Gênero. Além disso, ela aproxima-se dos estudos dos cotidianos em seus aspectos teóricos, metodológicos e analíticos, ao apresentar e refletir sobre acontecimentos dos cotidianos de duas escolas bilíngues de surdos do Rio Grande do Sul. Os parágrafos subsequentes dessa introdução possibilitarão a compreensão da trajetória que resultou nas motivações, atravessamentos e caminhos até o “nascimento” dessa pesquisa.

Ingressando no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG no ano de 2016, duas certezas habitavam em mim: a primeira era que eu não sabia que tipo de professora eu gostaria de ser no futuro; a segunda era que eu não fazia ideia se Pedagogia era o curso e a profissão que eu gostaria de exercer. Os primeiros semestres do curso foram de aproximação na área da Educação, mas principalmente, de adaptação ao ambiente acadêmico. O último ainda é (e acho que sempre será), um desafio para mim. Nessa trajetória, tive a oportunidade de conhecer diversas áreas e autores que permeiam à docência, porém, duas disciplinas em específico considero que foram fundamentais no meu processo formativo: Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos (2017) e Libras² II (2019).

Durante a disciplina de Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos e ao conhecer as mais diversas pessoas dentro da Universidade, comecei a me identificar com elas e com algumas das discussões das aulas. Ao me aproximar de pessoas dissidentes na FURG e estudar essa temática na disciplina, comecei a me entender também enquanto uma pessoa dissidente, o que muito influenciou meu interesse nas discussões sobre gêneros e sexualidades que eram feitas dentro da academia, pois queria conhecer o que estava sendo desenvolvido no aspecto teórico. Desejava conhecer ainda mais toda essa história e lutas que eu havia, de certa forma, perdido.

² Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Nesse caso, passei a identificar-me como uma pessoa que pertence a, pelo menos, uma letrinha da comunidade LGBTQIA+³. Então, digo isso pois não é como se pessoas que se compreendem enquanto pertencentes à comunidade LGBTQIA+, quando identificam-se tardiamente, negassem suas vivências anteriores. O que experienciei antes desse reconhecimento é apenas uma das possíveis formas de se viver enquanto pessoa dissidente e, não menos importante, pessoa que pertence à comunidade LGBTQIA+. Minha escolarização, minha infância, meus relacionamentos etc., foram interpelados por essa identidade ainda não compreendida.

Agora, escrevendo esse breve memorial introdutório à dissertação, passo a perguntar-me da possibilidade de minhas vivências terem sido diferentes caso eu tivesse referências de pessoas como eu na minha infância e adolescência. Sinto que faltaram pessoas próximas que fossem essa referência para mim, que me apresentassem essa outra possível forma de exercer a sexualidade e o gênero, para além da cisheteronormatividade⁴.

Além disso, questiono-me: se as questões de gênero e sexualidade tivessem sido trabalhadas nas escolas que frequentei de maneira mais constante, por meio de palestras e eventos e, principalmente, como parte do currículo, teria sido diferente? O que eu teria aprendido sobre o exercício da sexualidade? Quais e como seriam as atividades propostas? E se as atividades de Educação para as Sexualidades que tive nas escolas não fossem apenas focadas em prevenção de IST's e gravidez na adolescência, mas também em dialogar sobre diversidade de gênero e sexualidade?

Todas essas faltas em minha infância e adolescência transformaram-se em uma escolha de luta. Além de escolher defender a discussão sobre gêneros e sexualidades nas escolas, torno-me a adulta que minha criança precisava e merecia. A referência de pessoa dissidente, que se propõe a dialogar de forma aberta e simples

³ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersexo, assexuais, agênero e “+” como símbolo que abarca outras orientações sexuais e identidades não explicitadas na sigla. Porém, esta não é a única utilizada.

⁴ Cathy J. Cohen, em 1997, criou o termo heteronormatividade (heteronormativity), afirmando a normatividade pertencente a um “sistema hétero”, ou seja, afirmando que a heterossexualidade foi construída para ser entendida como uma prática intrínseca e natural ao ser humano, fazendo com que desvios a ela sejam passíveis de perseguição, violências, correção e destruição (COHEN, 1997). Estudos realizados na área de gêneros e sexualidades passaram a utilizar “cis” ao termo original ou somente cisheteronormatividade, fazendo referência à ideia de cisheteronormatividade como vivência natural e intrínseca dos seres humanos.

com qualquer criança e adolescente que tenha indagações estas que outros adultos se esforçam a anular, silenciar. Assim, de certa forma, curo minha criança interior que desejava e merecia para além do que puderam proporcionar.

A disciplina Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos durante a graduação proporcionou essa aproximação teórica aos Estudos de Gênero que eu desejava, tornando-se minha primeira paixão. Além da disciplina, no ano de 2018, tornei-me bolsista de Iniciação Científica e iniciei meu trabalho no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE⁵ da FURG, onde pude aprofundar meus conhecimentos no campo, desfrutar de experiências ricas em disciplinas de pós-graduação, nos projetos de extensão, em eventos etc.

Em minha experiência no GESE, pude observar e vivenciar algumas práticas de Educação para as Sexualidades⁶ nas escolas. Articulado com escolas da rede municipal e estadual do município de Rio Grande/RS, o grupo de pesquisa desenvolvia (e desenvolve até hoje) diversas atividades e formações nesses espaços, sendo as temáticas-chave: enfrentamento a LGBTfobia, promoção da cidadania LGBT, promoção da equidade de gênero, igualdade de direitos entre homens e mulheres, discriminação e prevenção ao HIV/AIDS e drogas e combate à violência entre homens e mulheres.

Tal experiência de atuação do GESE possibilitou inúmeros aprendizados. Um deles é que, assim como ocorre na sociedade em geral, as experiências escolares de crianças e adolescentes são atravessadas por lógicas normativas, definições do que é “normal” e “anormal” em termos de ser e expressar-se enquanto seres humanos, refletindo as crenças e valores limitantes e retrógradas que perpetuamos em comunidade. Assim, cidadãos que fogem a esta norma, são alvos de preconceitos, nomeados de acordo com as diferenças que se apresentam. Pessoas que rompem com a lógica heteronormativa, por exemplo, fugindo do que é esperado na produção

⁵ Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que deu início às suas atividades no ano de 2002. Para mais informações: <https://sexualidadeescola.furg.br/>.

⁶ O termo “Educação Sexual” foi utilizado por muitos anos, porém, entrelaçado às discussões teóricas do campo dos Estudos de Gênero, há o movimento de disseminação para que o termo “Educação para Sexualidade” seja adotado, levando em consideração a amplitude do próprio conceito de sexualidade. Nessa escrita, utilizaremos o termo Educação para a Sexualidade, em concordância com as discussões que vem sendo realizadas no campo.

das masculinidades e feminilidades, podem ser alvo de *bullying* e até mesmo de crimes como a LGBTfobia⁷.

Outra lógica de opressão que atravessa a sociedade é o racismo, que, por mais que seja atribuído majoritariamente às pessoas negras, também se manifesta contra outras raças e/ou etnias, como a população asiática, indígenas, entre outras. Além desses, ainda há o capacitismo, termo utilizado para definir as diversas formas de discriminação contra pessoas com deficiência. Esse preconceito se apresenta, principalmente, na crença que essas pessoas são incompletas e incapazes nas suas vivências.

Estes preconceitos, quando não combatidos, influenciam na maneira de pensar e nos discursos de pessoas que, ao constituírem suas famílias, criam seus filhos através de ideais discriminatórios. Esses filhos, por sua vez, levam esses preconceitos para o espaço escolar, resultando em *bullying* e/ou preconceitos. Além desse fato, tais preconceitos e crenças limitantes podem surgir na escola através de adultos que compõem a gestão e o corpo docente.

Quando não dialogado e combatido na escola, o preconceito ali habita, refletindo negativamente nas experiências escolares justamente dessas pessoas que pertencem a algum grupo minorizado, pois sua diferença é diariamente atacada. Assim, o preconceito nas escolas afeta o desenvolvimento psíquico e acadêmico dessas pessoas, prejudicando sua saúde mental, autoestima e confiança, fatores essenciais para um crescimento e desenvolvimento humano saudáveis e permanência na escola.

Perceber isso fez-me refletir ainda mais como práticas de inclusão e de antidiscriminação nas escolas podem ser uma das alternativas no combate aos preconceitos na sociedade. Fez-me perceber a relevância e urgência das atividades que o GESE propõe a mais de vinte anos.

Decidi, então, estabelecer um compromisso profissional e ético de defender e levar as questões de gênero e sexualidade comigo e lutar para que, nas escolas, ela não seja uma temática negligenciada e esquecida. Dialogar sobre estas questões na

⁷ Em decisão histórica, o Supremo Tribunal Federal em 2019 determinou que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passe a ser considerada crime através da Lei de Racismo (7.716/89).

escola auxilia no combate à LGBTfobia, estimula crianças e jovens a buscarem justiça social e equidade e torna a instituição escolar o principal espaço responsável pelas denúncias e prevenção de abuso sexual infanto-juvenil, entre outros ganhos.

Outra disciplina que foi um divisor de águas na minha formação foi a Libras II. Já havia cursado Libras I, porém nesta conheci o básico da Língua Brasileira de Sinais e um pouco sobre as pessoas surdas. Na disciplina de Libras II, além de aprofundar meus conhecimentos sobre a língua, pude conhecer diversos aspectos das vivências de pessoas surdas, assim como compreender um pouco de sua cultura, da constituição de uma comunidade surda, do desenvolvimento de metodologias de ensino de surdos, da pedagogia surda, assim como algumas de suas histórias e reivindicações enquanto minoria/diferença linguística. Antes de Libras II, meu conhecimento sobre todas essas questões era praticamente nulo e o encantamento pela luta surda foi imediato.

Como fruto dessa aproximação conheci realidades muito diferentes daquela que vivencio. Dentre elas, estão a não aquisição de uma língua compreensível desde o nascimento pelas pessoas surdas, a falta de comunicação na família em virtude da diferença linguística, a fragilidade de conhecimentos básicos sobre a vida cotidiana e, ainda pior, sobre questões subjetivas fundamentais para nossa compreensão de mundo e como indivíduos, a falta de acessibilidade, a exclusão social, entre outros desafios.

Contagiada pela motivação do GESE em problematizar as questões de gêneros e sexualidades nas e com as escolas e após conhecer algumas das discussões da área da surdez e da educação de surdos, deu-se o início à fusão de temáticas que resultou em minhas motivações de pesquisa. Acredito que uma das formas que posso somar à luta por uma sociedade mais justa e inclusiva seja por meio da pesquisa científica.

Esta fusão de temáticas me fez questionar e tentar imaginar como a comunidade surda via e aprendia sobre gênero e sexualidade. Instigava-me conhecer a opinião dessas pessoas quanto à temática e quais eram as demandas que as escolas bilíngues de surdos possuíam diante dela. Então, na época, planejei conhecer como eram compreendidas e vivenciadas as questões ligadas às sexualidades e gêneros pelas pessoas surdas, a partir de suas experiências em Escolas Bilíngues de Surdos. Acreditava que este ponto de partida poderia responder alguma de minhas inquietações ou fazer-me refletir sobre elas.

Foi então que essa oportunidade de aproximação ocorreu através da construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que foi orientado pela Prof^a Dr^a Cristiane Lima Terra Fernandes, professora da disciplina de Libras II. A partir daí, desenvolvemos um artigo no qual o objetivo geral era conhecer as experiências de pessoas surdas que se identificavam como pertencentes da comunidade LGBTQIA+ no espaço das Escolas Bilíngues do Rio Grande do Sul que frequentaram. Para isso, entrevistamos três pessoas já adultas, para que pudessem compartilhar suas experiências.

Tínhamos em mente que conhecer tais experiências, como também a opinião dessas pessoas sobre as ações da escola frente às questões de sexualidade e gênero, poderia auxiliar a compreensão de como a Educação para as Sexualidades se apresenta nas Escolas de Surdos, quais ações as escolas promovem frente a essas necessidades. Conhecendo esses aspectos, poderíamos pensar em alguns movimentos para potencializar o sentimento de pertencimento das pessoas surdas àquele espaço educacional, principalmente pessoas surdas que escapavam às normas das produções de gêneros e sexualidades, assim como minimizar os preconceitos que ali poderiam acontecer.

A escolha por pessoas que se reconhecem como pertencentes à comunidade LGBTQIA+ para a realização da pesquisa ocorreu por ser conhecido o fato de que a experiência escolar dessa comunidade é, na maioria das vezes, complicada e desafiadora. Minha experiência como bolsista no GESE também me possibilitou observar as influências positivas quando a Educação para as Sexualidades era trabalhada nas escolas.

O movimento de dialogar sobre as identidades dissidentes e sobre as questões de gêneros e sexualidades nas escolas configurava-se como uma ação potente de transformação, possibilitando que aqueles ambientes se tornassem espaços menos hostis e mais acolhedores para alunos e alunas que fizessem parte de alguma minoria, como no caso da pesquisa mencionada, pessoas que se compreendem pertencentes à comunidade LGBTQIA+. Através de entrevistas, observamos o que conhecíamos na teoria: o tempo de aquisição da Libras pelas pessoas surdas influencia profundamente nas compreensões de si e de mundo. Disso, decorrem diversas outras experiências que constituem indivíduos capazes de refletir sobre a realidade e buscar posicionamentos de acordo com suas opiniões e, por outro lado, quando a aquisição é tardia há sofrimento nas relações tanto na família quanto em outros espaços. Pelas

experiências relatadas, percebemos que as relações nas escolas foram únicas, com algumas similaridades.

Uma das pessoas entrevistadas conviveu em um espaço familiar com sua língua e diálogo aberto, e por isso, as compreensões de mundo são muito melhores. A mesma não foi privada do contato com a língua de sinais, muito pelo contrário. Ela frequentava a escola de surdos desde bebê, o que possibilitou um desenvolvimento natural com a língua. Ela foi capaz de refletir sobre situações e aplicar as compreensões na sua própria vida. Suas experiências escolares foram, de acordo com ela, muito positivas. Outro entrevistado, que também adquiriu a Libras precocemente, por se reconhecer como uma pessoa transgênera enfrentou dificuldades no acesso aos banheiros. Entretanto, afirmou que este impedimento foi a única experiência negativa que enfrentou, relatando que sua experiência escolar enquanto LGBTQIA+ foi muito boa. Já o entrevistado que adquiriu uma língua compreensível muito tardiamente, já na vida adulta, relatou que sofreu a vida inteira, inclusive na família. Nela, era excluído por ser LGBTQIA+ e sentiu-se deslocado na Escola de Surdos.

Foi perceptível que as três vivências relatadas pela pesquisa de TCC contaram com ausências de ações capazes de incluir e auxiliar estudantes dissidentes, além de não promover ações de conscientização à causa LGBTQIA. Ou seja, para além das violências e exclusão social que esses alunos já enfrentavam por serem surdos, eles passaram por situações difíceis nas Escolas Bilíngue de Surdos que frequentaram.

Tal revolta em mim não se direciona à falta de conhecimento dos/as profissionais das escolas quanto a estas questões, porém, impulsiona-me a buscar meios para que essas situações sejam minimizadas. Preciso frisar a responsabilidade que a sociedade como um todo possui na luta para combater os preconceitos e formas de discriminação, incluindo as escolas, pois, considerando que crianças, adolescentes e, muitas vezes, adultos passam horas nesses espaços, e por isso, o que vivenciam na escola é fator determinante no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e físico.

Diante das reflexões que vivenciei em minha pesquisa de TCC, sabendo que as pessoas surdas LGBTQIA+ entrevistadas já são adultas e não estão mais no espaço da escola como alunos/as, me questiono: hoje, a Educação para as Sexualidades é trabalhada nas Escolas Bilíngues de Surdos? Como acontecem essas

ações? Como estão sendo trabalhadas essas questões nas escolas, levando em consideração a onda conservadora que atravessa o Brasil⁸?

A escolha em cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel deu-se, principalmente, pela dificuldade em estudar sobre (e com) os surdos na FURG, pois as linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação da Universidade mostram-se escassas quando o interesse é pesquisar sobre educação de surdos. Além disso, desejava conhecer outra universidade além da FURG e a UFPel, por ser em um município limítrofe em relação à Rio Grande, tornou-se minha primeira escolha. Em termos de alinhamento com a temática da minha proposta de pesquisa escolhi a linha 5 do PPGE, denominada *Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação*, agora denominada *Saberes Insurgentes e Pedagogias Transgressoras*.

A escolha pela linha 5 do PPGE ocorreu pelo caráter de minha pesquisa de TTC e anteprojeto que, em seu cerne, desejava provocar uma ruptura na compreensão imediata de escola de surdos e língua de sinais, como suficientes. Claro, a escola bilíngue de surdos é fortemente marcada pela reivindicação do reconhecimento e uso da língua de sinais, mas, não somente isso. A educação bilíngue que defendemos tanto, ainda está muito centrada no par linguístico Língua de Sinais (L1) – Língua Portuguesa (L2). Minha pesquisa extrapola, alarga o elástico que está muito “naturalizado” (em muitas aspas) nas discussões de educação de surdos. Optar por escolher a linha 5 do programa está na compreensão de um fazer pesquisa não somente no que já está sendo produzido. Provoco a descentralização da identidade surda pautada nessa relação com língua. Não que isso não seja importante.

Pensar sobre temas outros quando discutimos sobre educação escolar bilíngue de surdos é reconhecer as dissidências como erupção de outras possibilidades. Resistir não é apenas defender a presença da língua de sinais na escola. Resistir também está no movimento de dissidência, quando vemos e falamos sobre surdos

⁸ Discursos moralistas e valores cristão-conservadores intensificaram-se no Brasil com a corrida presidencial no ano de 2018. A gestão vigente (2018-2022), mesmo não conseguindo a reeleição presidencial no ano de 2022, obteve um grande sucesso no que diz respeito ao fortalecimento e propagação de valores e ideais retrógrados, preconceituosos e inconstitucionais no país. Em 2023, por mais que a proposta progressista e democrática do governo de Luis Inácio Lula da Silva (PT) tenha retomado inúmeras políticas públicas, encontramos ainda muito conservadorismo, preconceitos e crenças inconstitucionais enraizados na sociedade brasileira.

transgêneros, transexuais e travestis, surdos gays, surdos negros, surdos com tantas outras reivindicações.

Na seleção para o Mestrado, contagiada pelas necessidades que minha pesquisa de TCC anunciava, minha proposta de pesquisa desejava construir um curso de Formação Continuada em Educação para as Sexualidades para professores/as de Escolas de Surdos. Tal anseio possuía muita influência do que estudei e aprendi com minha pesquisa de TCC, porém, após conversas em orientações, houve um momento de desprendimento parcial e momentâneo do que construí anteriormente. Foi um movimento importantíssimo enquanto pesquisadora, pois me auxiliou a pensar sobre outras possibilidades de interpretação de minhas próprias reflexões advindas da minha pesquisa de TCC, além de ponderar sobre a proposta de pesquisa. Como dito pela professora Madalena Klein em uma das aulas do Seminário Avançado de Ética e Pesquisa em Educação: *Pesquisar exige ética e a ética exige humildade*.

Foi então que decidi dar “um passo para trás” – não de forma a retroceder e sim repensar aquela proposta, pois não tenho a intenção de me aproximar de escolas apontando falhas e apresentar a elas a solução. Isso poderia repercutir algo que definitivamente não desejo reproduzir - uma ação colonialista. Estando eu em posição de pesquisadora, não pretendo apresentar-me como ‘messias’ frente a um espaço que supostamente não saberia o que está fazendo, ou, de acordo com minha hipótese na época, estaria pecando em fazer.

Acredito que nossas ações de pesquisa e, principalmente, as do nosso dia a dia, devem refletir as teorias em que nos apoiamos. Como poderia agir de forma semelhante ao que repudio? Além do mais, a pesquisa deseja reforçar a parceria Universidade-Escola, que pode e deve ser uma via de mão dupla, sendo os frutos dessa relação conhecimentos potentes para a área da educação.

Normalmente, as escolas são consideradas lugares privilegiados de aplicação prática (Canário, 2001; Roldão, 2007; Albuquerque, 2007), fazendo com que os conhecimentos ditos “científicos” – construídos nas Universidades, sejam classificados como superiores aos conhecimentos “da experiência” – construídos por professores e professoras no “chão da escola”. Pensando em uma ruptura com este pensamento, não desejo que esta pesquisa seja apenas minha. Meu anseio é que ela seja uma pesquisa escrita por mim e orientada pela Prof^a. Madalena Klein, mas que nela habite as ideias e saberes de muitas outras pessoas que foram envolvidas nos caminhos investigativos trilhados durante a pesquisa.

A entrega final da dissertação, alinhada a toda perspectiva teórica que se propôs acompanhar, está, sempre que possível, flexionando gênero e/ou neutralizando a linguagem. Compreendemos que o compromisso ético nessa pesquisa se direcionou, principalmente, na valorização das diferenças e no reconhecimento das lutas do movimento LGBTQIA+.

Então, inicialmente, para a realização da pesquisa, nos aproximamos e dialogamos com duas pessoas, um professor e uma coordenadora pedagógica de duas escolas bilíngue de surdos do Estado do Rio Grande do Sul, que já participam de ações advindas de pesquisas⁹ realizadas pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)¹⁰ e do projeto de extensão “Tempos e Espaços na Educação de Surdos”¹¹. Por mais que as pesquisas realizadas pelo GIPES tenham trabalhado com muitas escolas de surdos no Rio Grande do Sul, pelo tempo estipulado pelo curso de mestrado, pela facilidade de deslocamento e, principalmente, pela proximidade com as pessoas participantes, optamos por realizar esta pesquisa em apenas duas, dentre as doze escolas bilíngues de surdos em funcionamento no estado e que participaram dos projetos do GIPES.

Nessas aproximações, além das atividades específicas da pesquisa e do projeto de extensão, nos moveu o desejo de conhecer ainda mais os cotidianos daquelas escolas, observar o que emerge de Educação para as Sexualidades naqueles lugares assim como conhecer as ações que as escolas têm feito sobre a temática. Por meio de reflexões e análises após estes movimentos, desejamos responder ao **problema de pesquisa**:

Como as práticas de Educação para as Sexualidade incidem na educação bilíngue, na escola de surdos e como elas reverberam nos cotidianos escolares?

⁹ Trata-se das pesquisas “Circulação e consumo de produções culturais surdas em escolas bilíngues na educação básica” (2015 – 2017) e “Educação escolar bilíngue de surdos: análise de práticas interculturais” (2018 – atual).

¹⁰ Para mais informações do GIPES, acesse: <https://www.ufrgs.br/gipes/>.

¹¹ Projeto de extensão cadastrado na Faculdade de Educação da UFPel.

Para responder a este problema de pesquisa, definimos os seguintes objetivos que fundamentam a pesquisa:

Geral:

- Compreender de que maneira a Educação para as Sexualidades manifesta-se na educação bilíngue em duas escolas de surdos e suas potencialidades para práticas de transformação.

Específicos:

a) investigar de que forma a Educação para as Sexualidades é trabalhada na escola;

b) descrever as práticas que envolvem a Educação para as Sexualidades na educação bilíngue de surdos;

c) analisar reverberações das práticas de Educação para as Sexualidades nos cotidianos das escolas de surdos.

Na introdução do projeto optei por escrever inicialmente em primeira pessoa do singular, por ser um momento em que falei sobre mim, minhas vivências e percursos. No entanto, para a escrita da dissertação em questão, decidi fazê-la utilizando a primeira pessoa do plural, por reconhecer que a construção desta pesquisa não foi isolada e solitária. Aqui, habitam teóricos importantíssimos que vieram antes de mim, habitam as lutas e conquistas da militância (surda e LGBTQIA+) que possibilitaram que eu ocupasse este lugar como pesquisadora; habitam os conhecimentos construídos ao longo do curso de mestrado junto à colegas e professores/as; habitam as sugestões e direcionamentos nas orientações individuais com minha orientadora, assim como as leituras, os olhares críticos, os apontamentos da banca de qualificação e, não menos importante, a riqueza das contribuições dos colegas de orientação. Também, se entrecruzam com as conversas realizadas com o professor e a coordenadora pedagógica que compartilharam das experiências vividas nos espaços

escolares. Ao utilizar o “nós”, compreendo que sim, esta pesquisa é minha, mas reconheço que não a fiz sozinha pois aqui, habitam muitas pessoas.

Quanto a estruturação da dissertação, optamos que ela se apresentará em cinco partes: a **primeira parte**, que consta a introdução e seu subitem, como foi possível observar no início dessa escrita; a **segunda parte**, em que desejamos explicar a metodologia, o referencial teórico-metodológico, os procedimentos e detalhar como nos organizamos para produzir e analisar os dados da pesquisa.

Posteriormente, a **terceira parte** apresentará as reflexões teóricas pertinentes à pesquisa e, principalmente, que conversam com os discursos pós-análises. Nesse momento, traremos o que compreendemos sobre os principais conceitos da pesquisa.

Após, **na quarta parte**, almejamos atingir o objetivo geral, os específicos e responder à questão da pesquisa. Para isso, falaremos sobre as categorias de análise, os resultados da produção de dados e discussões com o campo teórico. Na **quinta e última parte**, traremos as conclusões, problematizações e considerações finais-provisórias referentes às discussões realizadas em toda a pesquisa.

2 Percurso metodológico

No projeto desta pesquisa, qualificado em setembro de 2023, a proposta era conhecer uma escola de surdos, observar o que nela ocorria no que tange as ações de Educação para Sexualidade e posteriormente, realizar um encontro com professores e professoras dessa escola. Nossa intenção era conhecer o que os/as docentes pensam sobre gênero e sexualidade na escola, quais tópicos sentem-se mais despreparados/as, quais assuntos sentem-se mais à vontade para o diálogo, quais as urgências que possuem com seus alunos/as/es, quais atividades já aconteceram, como foram os desdobramentos etc.

Para produzir esses dados, desejávamos utilizar a conversa como metodologia de pesquisa e, para isso, trouxe como inspiração o livro “*Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018). A obra propõe discutir o que compreendemos quando falamos de ciência e pesquisa na educação, desejando pensar outros modos de se colocar na pesquisa e no científico e não menos importante, lembrar que estes relacionam-se com o outro, com sua existência como sujeito e não com um objeto. Brevemente, explanarei as razões por termos modificados os objetivos e os modos de produção dos dados da pesquisa.

No projeto qualificado, reafirmamos nossa postura enquanto pesquisadoras/es, apontando que desejávamos cessar com a lógica colonialista e, de certa forma, messiânica diante da escola, no qual nos desafiamos a “romper com uma postura tradicional, de inspiração positivista, de que o(a) professor(a) universitário(a) pesquisa e fala sobre o(a) professor(a) da escola básica (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 23)”. Desejar interromper com a lógica colonialista ao fazer pesquisa está para além da apenas consciência das possíveis posturas e práticas trazidas pela colonialidade. Está também no reconhecimento destas posturas e na humildade para reformulá-las, repensá-las e não repeti-las. Isso pode e deve se refletir no momento de fazer a

pesquisa, no momento de contatar a escola, marcar os encontros, produzir os dados, analisá-los e falar sobre eles.

As orientações individuais e em grupo apontaram para um detalhe importante: para atender a conversa como metodologia de pesquisa, em que a conexão e a naturalidade do diálogo entre as pessoas são um fator importante, conversar com professores e professoras de escolas de surdos não seria suficiente para realizar a produção dos dados. Com grupos de docentes poderia ser, por exemplo, um grupo focal. Porém, não era essa a ideia. Gostaríamos de obter um maior diálogo com uma pessoa só, em que fosse possível manter a conversa, a linha de raciocínio e, principalmente, a atenção aos tópicos essenciais que desejávamos conhecer.

Ao pensar a conversa como metodologia de pesquisa, nos propomos a focar no ordinário, na riqueza do próprio processo da pesquisa, na qualidade da troca nas interações, nas potencialidades de ação que vislumbraremos e não apenas nos resultados. Não afirmo que a proposta anterior não pudesse se configurar como uma ação rica e potente, resultando em uma pesquisa de qualidade. Porém, levamos em consideração também vários outros fatores e, um deles, foi o tempo hábil para realizar esses encontros, registrá-los, transcrevê-los, entre outros.

Outro ponto importante nessa mudança foi o olhar atento da banca de qualificação, que apontou a conversa nessa pesquisa não como metodologia e sim como um procedimento de coleta/produção de dados, uma vez que, apesar de nossa proximidade e conhecimento dos sujeitos com que conversávamos, não vínhamos de uma relação constante de presença nos espaços escolares. Ou seja, a atitude da conversa se deu na postura de diálogo proposta junto ao professor e coordenadora, procurando conhecer as experiências por eles vivenciadas e narradas. Essa foi uma importante decisão ao fazer a pesquisa, pois “definir o método de investigação é o primeiro passo para compreender a abordagem qualitativa em cada tipo de estudo e, assim, dar andamento à materialização da pesquisa” (Pereira, Coutinho, 2023, p. 993). Ou seja, definir o procedimento e a metodologia da pesquisa tornou-se um desafio, porém, um desafio comum nas pesquisas em educação. Nesse momento – assim como tantos outros durante essa pesquisa, foi necessária a humildade para aceitar a mudança de rota, fator que consideramos essencial para o amadurecimento enquanto pessoa pesquisadora.

As proximidades que mantemos com as pessoas que participaram da pesquisa estão, principalmente, pautadas na participação no Grupo Interinstitucional de

Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), nas atividades de pesquisa e extensão do mesmo e nas relações estabelecidas em disciplinas e grupos de orientação. Por meio desses encontros que possibilitaram essas relações, duas pessoas relataram-nos projetos que aconteceram em duas escolas bilíngues de surdos, em que elas auxiliaram na organização e que configuraram-se como ações de Educação para Sexualidade. Estes, então, tornaram-se os projetos materializantes da pesquisa.

Foi então que, pela inserção nos espaços das escolas de bilíngues de surdos possibilitadas através do grupo de pesquisa e, sabendo da existência desses projetos em função das relações com os profissionais das escolas, decidimos olhar detidamente para eles, os considerando os objetos da pesquisa. Consideramos que este foi um momento divisor de águas para a pesquisa que antes, em seu anteprojeto, tinha como hipótese de que pouco se falava sobre a temática e intencionava realizar uma formação com os/as professores. Como projeto de pesquisa, planejava conhecer os espaços da escola, dialogar com professoras e professores e, a partir disso, discutir sobre as questões da Educação para as Sexualidades nas escolas.

Então, a pesquisa sofreu a mencionada mudança de rota em que, pelas razões explanadas anteriormente, decidimos por conhecer detalhadamente dois projetos específicos realizados nas duas escolas. Esse momento não foi fácil pois surgiram muitas dúvidas se era a melhor forma de realizar a pesquisa. Entretanto, foi um momento essencial para os processos de amadurecimento e crescimento enquanto pessoas produzem pesquisas na área da Educação.

Assim, por investigar dois projetos, realizados em duas escolas distintas, envolvendo diferentes sujeitos, abarcando as suas diferenças e nuances – motivações, temáticas mobilizadoras, formas de organização e suas repercussões, retomamos a metodologia da pesquisa, afirmando que ela está incluída no grupo daquelas de abordagem qualitativa-descritivas pois “[...] tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 1989, p. 45).

Em relação ao procedimento de pesquisa, levando em consideração os apontamentos trazidos pela banca de qualificação e a mudança de rota, optamos por utilizar a conversa não como metodologia e sim como procedimento de produção de dados. E isto só foi possível pelas proximidades antes já estabelecidas com as pessoas convidadas a participar da pesquisa, como explicaremos no decorrer desse texto.

Para conhecer os mencionados projetos que aconteceram em duas escolas bilíngues de surdos do Rio Grande do Sul, contatamos diretamente com as duas pessoas que nos relataram sobre eles. Dil foi a primeira pessoa com quem conversamos sobre o projeto e ela optou por utilizar um codinome para esta pesquisa. José Francisco foi a segunda pessoa com quem conversamos, que optou por utilizar seu nome verdadeiro. Todas essas negociações foram realizadas e acordadas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado antes do encontro.

Um desses projetos, ocorrido no ano de 2018, foi organizado pelo professor de matemática José Francisco Duran Vieira¹², mas, não somente por ele. Esse projeto foi impulsionado pelo professor, porém houve engajamento de surdos ex-alunos da escola, associação de surdos e direção da escola. Já o projeto desenvolvido na outra escola, no ano de 2023¹³, foi pensado e impulsionado por alunos da escola de surdos, organizado por eles e orientado por professoras e pela coordenadora pedagógica Dil, pessoa com quem conversei na pesquisa.

Não mencionar os nomes das escolas foi uma opção nossa. Desejamos preservar ao máximo a identidade das escolas, do corpo docente e de estudantes que são mencionados nessa escrita. Mesmo não citando os nomes dos últimos, dependendo das proximidades, existe a chance de identificá-los e, por se tratar de menores de idade, preferimos tomar essa precaução. Por mais que seja importantíssimo falar e valorizar sobre o trabalho dessas escolas, nos sentimos mais confortáveis com tal decisão.

Entretanto, após conversas nas orientações, percebemos que seria respeitoso não tratá-las com números como “escola 1”, “escola 2”, por exemplo. Essa reflexão também dialoga com o próprio reconhecimento da potencialidade dessas escolas. Foi

¹² Durante as combinações do termo de consentimento, o professor José Francisco autorizou e faz questão de ser reconhecido na pesquisa, por suas ações de militância nos movimentos LGBTQIA+ e seu trabalho como docente. Inclusive, para mais detalhes do projeto aqui abordado, é possível a leitura de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14304090.

¹³ Ao conversarmos com Dil, percebemos o quão rico seria conversar com duas professoras que também orientaram os/as alunos/as na construção do projeto. Entretanto, tal encontro foi inviabilizado por inúmeros motivos, sendo o principal deles as enchentes e o estado de calamidade pública que se manteve em nosso estado entre os meses de abril a junho, que refletiu na suspensão de atividades acadêmicas e escolares.

então que, em diálogo com José Francisco e Dil, decidimos apelidar essas escolas fazendo referência à profissionais envolvidas em suas fundações. Então, a escola em que José Francisco trabalhou e desenvolveu o projeto, nomeamos de **Escola Maria** e a escola que Dil está coordenadora pedagógica e que acolheu o projeto, chamaremos de **Escola Carmen**.

Ao pensar em como fazer a pesquisa, consideramos a conversa como procedimento adequado, pela proximidade já existente entre pesquisadora e participantes. Ao ler o livro *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*, (Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018) deparo-me com a seguinte reflexão:

Em nossas práticas investigativas, observávamos, com bastante frequência, que as entrevistas que realizávamos transformavam-se em conversas. Às vezes, uma longa e interessante conversa. [...] ou mesmo conversas curtas e intensas, potentes; mas possuíam em comum o fato de que seguiam por caminhos inicialmente não pensados por nós. As conversas mobilizavam o pensamento, provocavam-nos a pensar o não pensado e alteravam, uma e outra vez, o rumo da própria pesquisa. (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 26).

No livro, os autores refletem sobre uma pesquisa em que, ao planejarem o encontro utilizando uma entrevista semiestruturada, tomou outro rumo. No momento de transcrevê-las e analisá-las, os autores perceberam uma mudança interessante, como apresentamos a seguir:

[...] a memória do experienciado no encontro, escutar e/ou transcrever o que foi gravado [...] revelava-nos que não havíamos, de fato, entrevistado a(s) professora(s) e/ou a(s) criança(s). O que fazíamos parecia ser outra coisa! Das perguntas elaboradas, a(s) realizada(s) era(m) apenas a(s) primeira(s), pois a própria resposta logo levava o rumo da “entrevista” para lugares outros [...] (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 26).

A situação descrita pelos autores demonstra uma mudança de planos, em razão de proximidades para com as pessoas entrevistadas. Os autores haviam planejado um tipo de encontro que, em consequência às proximidades antes já mantidas, tomou um rumo diferente, porém tão rico quanto, pelo que relataram na escrita, fazendo-os ponderarem a conversa como metodologia de pesquisa. Essa situação relatada por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) fez-nos ponderar a possibilidade em não organizar, por exemplo, uma entrevista semiestruturada. Claro, foi importante traçar alguns pontos importantes sobre os projetos que desejávamos

conhecer e considerávamos importante para alcançar os objetivos da pesquisa, tanto geral quanto específicos. Entretanto, vimos na conversa uma possibilidade de um diálogo mais livre, com abertura para comentários que pudessem contextualizar melhor o que estava sendo dito da experiência vivenciada nos respectivos projetos.

A conversa com a coordenadora pedagógica Dil foi realizada presencialmente e a gravação da mesma ficou em torno de 1h de duração e foi registrada através de áudio. Já a conversa com o professor José Francisco, foi realizada remotamente e nela, gravamos áudio e vídeo, com duração de 1h30min. Para nossos encontros, organizamos tópicos importantes que gostaria de saber sobre os projetos, como forma de não esquecer algum detalhe importante durante a conversa. Os tópicos foram:

- O cargo a pessoa ocupava quando ocorreu o projeto;
- O(s) disparador(es), a motivação para a organização do projeto;
- Quem esteve na organização do projeto;
- Como aconteceu o projeto;
- As temáticas escolhidas;
- As percepções sobre o projeto, entre outras, dependendo o que suscitava a conversa.

Organizar esses tópicos foi importante pois, no decorrer das conversas, por algumas vezes, escapávamos do tema central para dialogar sobre outro acontecimento, mas que servia para contextualizar melhor o projeto, por exemplo. Então, ter os tópicos como um guia, auxiliou-nos saber o que precisávamos ainda conhecer sobre os projetos, sem que a conversa sofresse uma ruptura para dar conta de uma próxima pergunta. Então, a conversa como procedimento para a produção dos dados tornou-se uma escolha adequada e muito rica, pois nos permitiu conhecer o que desejávamos em um contexto com mais leveza, descontração e abertura.

Durante o planejamento, produção de dados, categorização, análise e escrita dessa pesquisa, foi impossível não parar de pensar em cada pequena ou grande etapa desse trabalho, no compromisso ético na pesquisa em educação. Mais especificamente, na ideia de uma "ética coconstitutiva" aos modos de fazer pesquisa, explanada por Santos (2017). Este autor fala de uma ética que não pertence apenas às metodologias, mas a uma postura permanente enquanto pesquisador/a. O autor

pressupõe que as questões de ordem ética em qualquer projeto de pesquisa não se encontram apenas na seção do projeto em que se descrevem os procedimentos metodológicos e as considerações de ordem ética (Santos, 2017, p. 178).

Ou seja, para além de uma ética pontual, presente quando se fala de ética e nos caminhos metodológicos, Santos (2017) problematiza que as questões de ordem ética se estabelecem a partir da “perspectiva teórica na qual se está inserido, das perguntas que se fazem, da abordagem escolhida ou dos métodos metodológicos que se escolhem para empreender uma pesquisa” (Santos, 2017, p. 178). O autor acrescenta que tais questões éticas também perpassam a elaboração das análises, a publicação dos dados, a devolução aos participantes da pesquisa como também à sociedade geral.

Por mais que a presente pesquisa tenha por foco a análise de projetos realizados nos espaços escolares, eles não se restringem a documentos, mas incidem diretamente nas formas como os docentes e estudantes destes espaços se relacionam e se organizam para pensar sobre a temática da Educação para as Sexualidades. Sendo assim, seria impossível realizá-la sem que houvesse uma preocupação e cuidado ético a todo momento. Este, no contato com os participantes, na qualidade da escuta do que eles tinham a dizer sobre o projeto que organizaram, na transcrição do que eles disseram sobre os projetos, na identificação e categorização desses discursos, na forma como escrever sobre eles, na escolha do referencial teórico, entre outros.

Em relação à metodologia da pesquisa, assim como a forma de analisar os dados produzidos, uma sugestão da banca de defesa dessa pesquisa foi assumir e abraçar o campo dos Estudos nos/dos/com os Cotidianos. Como os projetos emergiram, foram planejados e ocorreram nos espaços das escolas e em razão daquele cotidiano, enfatiza-se sua relação com o mesmo.

Os estudos voltados para o cotidiano, nos últimos anos, têm ganhado espaço nas pesquisas em educação, valorizando o olhar atento e próximo para as práticas diárias dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Michel de Certeau (1998), em sua obra “A Invenção do Cotidiano”, fala sobre como o cotidiano se configura como espaço de resistência e criação, como também enfatiza o papel das práticas cotidianas enquanto formas inventivas, destacando que os sujeitos, mesmo em situações de controle, buscam maneiras de reinventar o que vivenciam. Essa ideia

reforça a importância de compreender os atos diários nas escolas como processos criativos e significativos que refletem a realidade e as dinâmicas próprias desses espaços.

Nilda Alves (2003) e Carlos Eduardo Ferrazzo (2008) aprofundam esse olhar, explorando a relevância de se analisar o cotidiano escolar de forma sensível, respeitando as práticas silenciosas e particulares de cada sujeito e comunidade. Como argumenta Ferrazzo (2008, p. 8),

Ao acreditar na não passividade e não massificação dos seres humanos, nas suas potencialidades e condições de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem por meio de astúcias sutis e táticas silenciosas, Certeau (1996) nos proporciona outra condição de entendimento para as ações dos sujeitos de nossa pesquisa: ao invés de alienação, resistência. Ao invés de limitação, criatividade. Ao invés de conformismo, subversão.

Alves (2003) propõe que os estudos do cotidiano permitem que se conheça a escola em suas complexidades e diversidades culturais, proporcionando um entendimento mais completo das interações e desafios diários dos estudantes e educadores. Ferrazzo, por sua vez, defende que investigar o cotidiano escolar implica valorizar o contexto único de cada escola, propondo uma metodologia que se funde na vivência e no reconhecimento da subjetividade. Ao falar sobre pesquisadores e pesquisadoras que buscam compreender a relação cotidiano e cultura, Alves (2003, p. 23) nos diz:

Nos estudos desenvolvidos do/no cotidiano sobre a cultura e seus artefatos de todo o tipo [...] buscam analisar, explicar e compreender os modos como cada um desses artefatos está sempre encarnado em cada “praticante” através das diversas redes cotidianas em que o mesmo está enredado.

Ou seja, também foi interessante pensar o significado e motivações que a construção dos projetos (artefatos) possuía e possui para as pessoas envolvidas, que os planejaram, produziram e compartilharam com seu cotidiano. O quão significativo se torna quando pessoas de uma comunidade historicamente minorizada e desvalorizada, como as pessoas surdas e, principalmente surdas LGBTQIA+, protagonizam, desenvolvem e constroem possibilidades outras no, para e sobre o fazer pedagógico. Regina Leite Garcia, outra grande autora e pesquisadora do campo, em seu texto “A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano”, provoca-nos a perceber o que aparece, ocorre e fervilha no cotidiano.

O problema é que o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem (Garcia, 2003, p. 195).

Uma das possíveis formas de pesquisar sobre acontecimentos do cotidiano escolar, vislumbrando o campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos, seria observar como alunos utilizam o espaço escolar de forma não prevista no projeto pedagógico oficial, como as certezas são confirmadas ou negadas, como ocorrem tais lutas, resistências que escapam ao controle e à continuidade inflexível do currículo. Por fim, Alves (2003) pondera que:

estudiosos e as estudiosas do cotidiano e da cultura percebem que estamos vivendo um movimento notável, no cotidiano, em direção à manutenção da vida e da igualdade entre os seres humanos, que leva em consideração, especialmente, a possibilidade de vivermos juntos, bem e fraternamente, em nossos tantos cotidianos (Alves, 2003, p. 73).

Após explanada a metodologia da pesquisa nesse capítulo, em que sistematizamos a escolha de como realizá-la, a escolha de como produzir e analisar os dados produzidos, trazendo o tensionamento teórico necessário, o item 1.1. apresentará, brevemente, o que foram esses projetos. Após, nos direcionamos ao item dois. Nele, traremos o referencial teórico que dialoga com a pesquisa, trazendo os principais conceitos, definições e lugares de que falamos.

2.1 Conhecendo os projetos: primeiras observações

Nesse momento, após explanada a metodologia e as reflexões que ela implica, iniciaremos o detalhamento dos projetos narrados nas conversas, como foram organizados, como eles aconteceram, entre outras características.

Ao conversar com José Francisco, ele detalhou que o projeto que aconteceu na Escola Maria foi organizado para ser um seminário. Por meio de reuniões com direção da escola bilíngue de surdos, associação de surdos da cidade e pessoas surdas LGBTQIA+, foi criada uma comissão para tomar a frente da realização desse seminário.

Assim, o *1º Seminário: Sou Surdx, Sou LGBTI+ e agora?* foi sonhado e, após contato com diversas pessoas de diferentes frentes, ele teve apoio de núcleos de diversidade e inclusão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, de associação de intérpretes, de duas escolas da cidade e, não menos importante, de ex-alunos que se reconhecem enquanto pessoas LGBTQIA+. Como José Francisco descreve em sua tese de doutorado¹⁴:

Esse evento, considerado como único, por envolver duas instituições que além, de serem as organizadoras e de trabalharem diretamente com a Comunidade Surda, potencializou-se quando a direção da escola expressou seu desejo de sediar o seminário. Observar no evento, essas pessoas surdas materializando-se através de corpos unidos de uma língua própria, impregnados de expressão e cultura, desejosos de serem percebidos entre seus pares, familiares, intérpretes e ouvintes, não apenas como pessoas iguais ou diferentes linguisticamente – detentores de possíveis corporalidades que fogem da norma cisheteronormativa imposta por uma sociedade ouvinte hegemônica, na qual a Comunidade Surda também a tem como padrão –, possibilitou-me avizinhar a diferença na diferença (Vieira, 2023, p. 37-38).

O seminário foi um evento que ocorreu nos dias oito e nove do mês de junho do ano de 2018, publicizado principalmente pelas redes sociais da escola e das pessoas da organização, mas também através de um folder (Anexo A). O evento contou com a programação (Anexo B) e promoveu, no seu primeiro dia, pela manhã: uma palestra denominada “Políticas Públicas Lgbti+” e um momento de relatos de professoras/es e seus projetos outros, realizados em escolas públicas. Na tarde, houve um momento em que foi reproduzido o filme “Orações para Bobby” (2009) e após um intervalo, o debate sobre o filme.

¹⁴ VIEIRA, José Francisco Duran. **Sou Surdo(a), sou LGBTI+ e agora? Relações de poder e as interseccionalidades na Comunidade Surda.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclucao.jsf?popup=true&id_trabalho=14304090. Acesso em: ago. 2024.

Em seu segundo dia, o evento, no turno da manhã, contou com uma palestra denominada “Implementações de políticas Lgbti+”, com foco na associação de surdos da cidade e uma mesa redonda que objetivou discutir sobre o tema “Sou Intérprete e Lgbti+: relações entre a profissão e a comunidade surda”, assim como um momento de diálogo entre direção da escola e familiares de pessoas surdas LGBTQIA+ , nomeado “A escola e a família nas relações Lgbti+”. A parte da tarde desse segundo e último dia de evento destinou-se à um momento que foi nomeado “Sou Surdx, Sou Lgbti+ e agora?” e pessoas surdas LGBTQIA+ subiram ao palco para debater questões pertinentes às suas experiências. O evento contou com a participação da comunidade escolar, de pessoas militantes à causa surda LGBTQIA+, entre outras.

A conversa com Dil possibilitou que conhecêssemos ainda mais o projeto que ocorreu na escola em que ela trabalha como coordenadora pedagógica. Este, motivado e organizado essencialmente por dois alunos surdos e uma aluna surda, os três adolescentes, objetivou também falar sobre LGBTQIA+. Orientado por suas professoras e coordenadora pedagógica, eles organizaram uma apresentação de PowerPoint, que contou com a explanação da história (a nível mundial e nacional) do povo LGBTQIA+, pessoas importantes que integraram às lutas LGBTQIA+, produções culturais sobre a comunidade, eventos importantes como Stonewall brasileiro e a Parada LGBT, assim como o tratamento da própria sigla LGBTQIAPN+, em que os alunos e a aluna explicaram o que cada letra da sigla significava, o sinal em Libras para aquela letra, trazendo exemplos dessas vivências, sendo estas identidades ou relacionamentos.

Esse projeto foi realizado em duas tardes, contando com a presença de professores, professoras, gestão da escola e funcionárias e estudantes colegas dos adolescentes, que estudam nos Anos Finais da escola. Além de ter se configurado como uma apresentação da temática, houve momentos de troca por meio de conversas e perguntas.

Por fim, após falar sobre os projetos, no próximo capítulo trataremos do campo teórico a que a pesquisa se alinha. Nele, abordamos os principais conceitos que a pesquisa utiliza, os teóricos e teóricas que sustentam as análises, assim como uma breve recapitulação histórica tanto dos saberes “surdos/surdez”, quanto dos saberes da “Educação Sexual/Educação para as Sexualidades”. Após este capítulo, serão apresentadas as análises que foram realizadas sobre os projetos.

3 De que Educação para as Sexualidades e Escolas Bilíngues de Surdos estamos falando?

Nesse capítulo da dissertação trataremos alguns pontos que consideramos essenciais para delimitarmos de qual Educação para as Sexualidades estamos falando e para compreendermos como essas discussões têm emergido em pesquisas direcionadas ao espaço escolar. Além disso, desejamos nos aproximar de discussões relativas à Educação Bilíngue de Surdos, entendendo-a como espaço potente de intersecção com a Educação para as Sexualidades nos espaços escolares.

Recapitulando, nosso maior motivador para defender o trabalho com as questões de Gênero e Sexualidade¹⁵ nas escolas advém da preocupação com o bem-estar, integridade e o anseio por experiências escolares positivas de alunas/es/os LGBTQIA+. Reconhecemos que falar de Gêneros e Sexualidades na escola não apenas beneficie estudantes que se encontram fora da lógica cisheteronormativa, mas, no momento, é uma escolha fazer tal relação, principalmente pela interpelação proporcionada pela pesquisa de TCC, de título: “Surdes LGBTQI+: Relatos de Experiências em Escolas Bilíngues de Surdes”. Por mais que exista essa relação, percebemos que esse é apenas um pequeno recorte de uma demanda muito mais abrangente. Dito isso, o que significa falar sobre Gênero e Sexualidade nas escolas? E, mais especificamente, em escolas bilíngues de surdos?

Para Caetano, Lima e Castro (2019, p. 8), “gênero é um conceito analítico desenvolvido no bojo dos Estudos Feministas, a partir das lutas e politicamente produzido no cotidiano dos movimentos sociais”. Marta Lamas, em sua obra *Cuerpo: diferencia sexual y género* (2002), explora de forma profunda a construção social das

¹⁵ Dialogando com o compromisso político de Constantina Xavier Filha (2022), utilizarei nessa escrita Gênero e Sexualidade em letra maiúscula, “para legitimar esses campos de estudos tão atacados nos últimos anos pelas ofensivas antigênero, inclusive quando negam que o que estudamos seja ciência” (Xavier Filha, 2022, p. 98).

diferenças entre os sexos e como essas diferenças são moldadas pelo conceito de gênero. Lamas propõe um olhar crítico sobre a forma como a biologia tem sido utilizada como justificativa para desigualdades sociais. A autora defende que o gênero é uma construção cultural que vai além da diferença sexual anatômica. Ela também discute como essa construção influencia as relações de poder, os papéis sociais e as identidades individuais.

Lamas argumenta que a diferença sexual, embora real do ponto de vista biológico, não determina as formas como os indivíduos devem se comportar ou as funções que desempenham na sociedade. Em vez disso, essas funções são mediadas pelo gênero, que Lamas define como um conjunto de normas, expectativas e práticas sociais que são historicamente e culturalmente situadas. Ela destaca que as identidades de gênero são fluídas e multifacetadas, desafiando a ideia de categorias fixas e binárias como "homem" e "mulher". Ainda, Lamas (2002) nos fala que o conceito de gênero passou a ser utilizado como categoria nas Ciências Sociais a partir dos anos 1970 e, a partir de então, a academia começou a trabalhar com o conceito de gênero, explorando como as identidades de homem e mulher são culturalmente construídas (Castro, 2015). Sendo assim, compreendemos o gênero como algo que aprende-se a ser, a partir das relações entre homens e mulheres. Estes, aprendem a ser o que são na cultura em que estão inseridos. Assim, desde que nascemos, as pessoas adultas nos ensinam as formas de sermos homens ou mulheres, ou seja, em sintonia com o que Simone de Beauvoir (2009) conceitua, aprendemos a ser mulheres e homens.

Perceber como a categoria “Gênero” é entendida nos auxilia na compreensão de como foram e estão sendo concebidas as ações que se propõe a falar sobre gênero nas escolas. Para além disso é importante ressaltar que

todos e todas nós produzimos nossos gêneros ao não só percebermos e lermos as pessoas que nos rodeiam, e assim atribuir-lhes um gênero, como também nos percebemos e nos lermos a nós mesmos, produzimos inúmeras possibilidades de se fazer masculino ou feminino (Caetano; Lima; Castro, 2019, p. 10).

Ou seja, essa múltipla possibilidade de se viver e expressar seu gênero – assim como as formas de masculinidades e feminilidades, se reflete também nos espaços educativos, no caso dessa pesquisa, nos cotidianos escolares. Ao pensarmos nos tensionamentos de tais discussões nesses espaços, não podemos deixar de retomar

algumas concepções. A ideia de uma Educação Sexual é uma prática frequente que ocorre de modo informal em diferentes contextos: meios de comunicação, no âmbito privado como a família, na igreja e na escola. Dependendo do contexto, ela se mostra de diferentes formas, com diferentes discursos, regras, valores, entre outras nuances que se alteram no decorrer da história (Bortolozzi; Vilaça, 2020).

No contexto escolar, várias transformações ocorreram ao longo do tempo. No início do século XX, carregada de concepções médico-higienistas, falar de sexualidade na escola carregava a preocupação do controle dos corpos, na pureza moral e cívica (Ribeiro, 2009). No início da década de 60, conforme Ribeiro (2013) sinaliza, algumas tentativas da realização de um programa de Educação Sexual em escolas de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, porém, por conta do golpe militar de 1964, as ações foram interrompidas como uma das consequências da repressão e do moralismo vigente.

Entretanto, com o processo de redemocratização no Brasil, o interesse pela Educação Sexual ressurgiu e reconhecê-la – principalmente nas políticas educacionais, foi reflexo desse processo democrático. Estas marcaram o início de projetos de promoção à cidadania e movimentos que visavam a igualdade social (Unesco, 2014). Nesse período, diversas escolas possibilitaram palestras, encontros, debates sobre sexualidade, sob a influência da epidemia de AIDS, doença causada pelo vírus HIV, que avançava no país (Ribeiro, 2013).

A definição do termo Educação Sexual (assim como os outros termos relacionados a ela) mudou ao longo dos anos e da história. Percebemos a utilização de diversos termos para definir a prática de falar sobre Gêneros e Sexualidades, sendo em espaços escolares ou não: Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação para as Sexualidades, são facilmente encontrados em livros, pesquisas, nas redes, em políticas públicas, entre outros meios. Inúmeros são os termos que vêm sendo cunhados por diferentes pesquisadoras/es. Dentre esses diferentes termos mencionados, dois ganharam destaque ao longo dos anos: a Educação Sexual e a Orientação Sexual.

A preocupação com a AIDS (anos 70, 80 e 90, majoritariamente) catalisou as discussões sobre cuidado com o corpo nos espaços escolares. Questões vinculadas à gravidez indesejada e ao contágio pelas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) eram as maiores preocupações da época. Nos anos 90, muitas produções foram confeccionadas por instituições não-governamentais (ONGs) como cartilhas,

vídeos, manuais, guias relacionados à orientação sexual, prevenção de IST's e Aids (Ribeiro, 2013).

Além disso, essas ONGs e profissionais da saúde compareciam nas escolas e realizavam palestras, apresentavam filmes, ensinavam sobre o uso de preservativos, falavam sobre práticas sexuais seguras, entre outros. (Silva; Soares, 2022). Ou seja, o termo que podemos compreender (e que era utilizado) para essas práticas, nesse período, era Educação Sexual. Entretanto, muito se problematiza o desgaste conceitual do referido termo Educação Sexual,

por estar vinculado diretamente a práticas com enfoque biológico, higienista, moralista e até mesmo dessexualizado, ao utilizar uma linguagem didática que visava explicar as doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, entre outros cuidados com o corpo que algumas vezes apresentavam-se como essencialistas e universalizantes (Rizza, 2013, p. 04).

Porém, os anos 90 marcaram o momento em que políticas públicas educacionais trouxeram o conjunto de temas “Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação – PCN (Brasil, 1997). Caracterizando-se como temas transversais para o Ensino Fundamental, falar sobre orientação sexual estava oficialmente no currículo escolar e, para os PCNs, essa prática deveria ser compreendida “como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (Brasil, 1997, p. 34).

Rizza (2013) aponta como o termo orientação sexual passou a ganhar destaque e legitimidade em relação ao termo Educação Sexual, em virtude da publicação do PCN em 1997. A autora reflete que o termo orientação sexual refere-se “ao desejo afetivo e sexual que os sujeitos sentem um pelo outro, à heterossexualidade, à homossexualidade e à bissexualidade” (Rizza, 2013, p. 05).

Em tempo, Rizza (2013) pontua a interpretação que a escolha de uma ou outra terminologia pode acarretar. Como anteriormente dito, a Educação Sexual carregou a marca do cuidado com o corpo, do ensino de aspectos biológicos, da reprodução, da prevenção de gravidez indesejada (isso, sem dizer, do caráter higienista e moralista da prática e da determinação dela a um momento específico do processo escolar). Enquanto isso, o termo orientação sexual pode ~~ser~~carregar a marca de que o

documento normativo incentiva a discussão “apenas” sobre desejos afetivos e sexuais, por exemplo. Ou seja,

a utilização de uma terminologia vai determinar nossas práticas pedagógicas, pois elas são produzidas em meio a disputas por significação, seja no âmbito de políticas públicas, como foi o PCN, que legitimou a utilização do termo orientação sexual, sejam as demais nomenclaturas que vão produzindo significados a respeito da sexualidade e da educação (Rizza, 2013, p. 05).

Conhecer o termo Educação para as Sexualidades, muito discutido e utilizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, possibilitou uma interpretação outra, um olhar mais amplo para as temáticas que envolvem o gênero e a sexualidade. Além disso, o grupo de pesquisa também vem utilizando este mesmo termo para referir-se às ações que visam discutir gêneros e sexualidades nas escolas. Para essa escrita, compreendemos que a Educação para as Sexualidades está dentro do campo dos Estudos de Gênero e que a mesma:

[...] visa a problematizar os discursos naturalizados no âmbito da cultura, questionando as certezas, permitindo, assim, outras possibilidades de pensar a sexualidade e de compreender como nos constituímos através de relações de saber e poder. Articula questões que envolvem a materialidade biológica dos sujeitos a aspectos sociais, históricos e culturais como, por exemplo, desejo, prazer, curiosidade, respeito, conhecimento de si e do outro, relações de gênero, entre outros (Rizza, 2013, p. 5).

Por mais que não seja o intuito fixar apenas um significado ao termo Educação para as Sexualidades, consideramos importante apresentar o que estamos entendendo nessa escrita por Educação para as Sexualidades, mas, também, no trabalho dela nos espaços escolares. Questionar e repensar as “verdades”, falar sobre violência contra a mulher, sobre equidade de gênero, sobre os cuidados com o corpo, sobre consentimento, respeito e valorização da diversidade são alguns dos assuntos abordados pela Educação para as Sexualidades.

Em tempo, pela Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006, instituiu-se o Programa Saúde na Escola – PSE (Brasil, 2007), que possui a finalidade “de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”. O programa menciona em seu Art. 4º que as ações “considerarão a atenção, promoção, prevenção e assistência, e serão desenvolvidas articuladamente com a rede de educação pública

básica e em conformidade com os princípios e diretrizes do SUS” (Brasil, 2007). Entre outras ações, o decreto nomeia dezessete (XVII), sendo a de número doze (XII): “promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva”.

No âmbito da análise documental, as demandas das escolas públicas e seus entornos podem ir além (ou ter outras prioridades) do que está disposto nos objetivos do PSE (Cavalcanti; Lucena; Lucena, 2015). Entretanto, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2014, os autores reconhecem uma melhoria do desempenho escolar, por mais que “a cultura da avaliação instalada no âmbito do Ministério da Educação, a situação socioeconômica e de estrutura das escolas públicas no Brasil continua alarmante” (Cavalcanti; Lucena; Lucena, 2015, p. 397). Ou seja, os autores chamam a atenção para o fato de o programa apresentar diretrizes voltadas para o contexto nacional, “sem intuir aos gestores a necessidade de considerarem suas realidades locais na priorização das demandas a serem respondidas pelo PSE” (Cavalcanti; Lucena; Lucena, 2015, p. 397).

Assim, quando pensamos no PSE, percebemos o quão importante é a articulação e diálogo entre os/as profissionais de saúde e as escolas. O quão emergente é a contextualização das atividades. Para além disso, cogitamos quão ricas seriam atividades pensadas pela saúde, aliadas às frentes da militância LGBTQIA+, por exemplo, considerando os temas que ambos poderiam abordar na escola. Não apenas aliados à militância LGBTQIA+, como foi nosso exemplo, mas também a outras frentes de resistência, como as que lutam contra o racismo, contra o abuso sexual, entre outras. Tais pautas refletem a nossa valorização com trabalhos interdisciplinares, reconhecendo sua potência nos espaços escolares.

Schneider, Magalhães e Almeida (2022), no artigo “*Percepções de educadores e profissionais de saúde sobre interdisciplinaridade no contexto do Programa Saúde na Escola*” analisam as percepções de profissionais da educação e saúde sobre a interdisciplinaridade no trabalho de promoção de saúde na escola, anterior e posteriormente à formação sobre autorregulação para o autocuidado e a promoção da saúde.

Como resultado dessas análises, os autores afirmaram que tanto os profissionais de saúde e da educação pontuaram a necessidade de formações continuadas para que as crianças, além de aprender, coloquem em prática os aprendizados. Ou seja, a continuidade desses trabalhos promove a mudança de hábitos nas crianças, refletindo em ações de cuidados como parte da rotina. Além

disso, a interdisciplinaridade mostrou-se essencial nos trabalhos do PSE, em que a articulação frequente de profissionais da educação e de saúde promovia a construção de novos saberes.

Nesse sentido, a formação apresentou uma nova possibilidade de trabalho de saúde na escola, uma postura de articulação necessária entre profissionais de áreas diferentes em torno de um objetivo pedagógico em comum, o que corrobora a necessidade de educação permanente para a construção do coletivo e da concepção colaborativa de promoção de saúde (Schneider; Magalhães; Almeida, 2022, p. 12).

Em relação ao trabalho sobre sexualidade no PSE, Carvalho *et. al.* (2021) entrevistaram profissionais que trabalham diretamente com ações de Educação Sexual e reprodutiva nas escolas. Tais profissionais relataram que nada era feito em relação à sexualidade e a adolescência, pois o foco era falar sobre doenças infectocontagiosas e parasitárias, como outros temas. Outros, disseram que fazem acompanhamento das crianças e adolescentes, como verificar peso, altura, estado nutricional e, caso necessário, é realizado o devido acompanhamento para a unidade de saúde.

Percebemos com essa coleta de dados uma dificuldade em associar as ações do Programa Saúde na Escola como atividades que transcendam os limites dos consultórios médicos, com um viés biologicista. Em suma, os autores pontuaram entraves que podem ser “modificáveis, e quando resolvidos, mesmo parcialmente, podem demonstrar desfechos positivos na comunidade após uma intervenção estruturada e qualificada das duas áreas – saúde e educação” (Carvalho *et. al.*, 2021, p. 10).

No momento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como o principal documento normativo na Educação. Em sua elaboração, a BNCC contava com diretrizes que abordavam Gêneros e Sexualidades, entretanto, o Ministério da Educação (MEC) excluiu o termo “orientação sexual” da versão final do documento¹⁶. Em sua versão final, a BNCC, diferentemente da transversalidade proposta nos PCNs,

¹⁶ Monteiro e Ribeiro (2020) problematizam essa decisão, afirmando que a BNCC em sua versão final foi interpelada pelo crivo cultural, “ficando à mercê de influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 11). Em detrimento da ciência e da potência da produção pedagógica nos espaços escolares, a BNCC reduziu o trabalho de Gêneros e Sexualidades à ótica biológica, mantendo-o na disciplina de Ciências.

menções a “sexualidade” e “sexual” apresentam-se na área de Ciências da Natureza, na disciplina de Ciências para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Na unidade temática Vida e evolução, do 8º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 348-349), a BNCC aborda os objetos de conhecimento (mecanismos reprodutivos e sexualidade) e as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

- (EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos;
- (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso;
- (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST);
- (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção;
- (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

O que chama atenção na BNCC, sendo o mais importante documento normativo da Educação na atualidade, é a redução da sexualidade a uma dimensão biológica, o foco na discussão sobre cuidado e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e métodos contraceptivos, parecendo voltar no tempo. Entretanto percebemos a possível “brecha” que a redação possui, na habilidade EF08CI11, mostrando ali uma potencialidade de falar sobre questões interculturais, de gênero e de sexualidade na escola, de diversidade, mesmo limitando-se ao 8º ano do EF, na disciplina de Ciências.

A versão final da BNCC, para Monteiro e Ribeiro (2020, p. 17), “acaba silenciando discussões sobre gênero que são fulcrais para o combate de práticas misóginas e LGBTfóbicas no âmbito escolar”. Ou seja,

[...] entendemos que desconstruir as práticas pedagógicas executadas há anos e inserir uma nova prática não é algo simples. Mas, precisamos buscar soluções para as demandas das questões contemporâneas e, sobretudo do cotidiano dos estudantes [...] e progredir nas discussões acerca dos avanços e retrocessos que permeiam a temática da sexualidade e educação sexual nos documentos oficiais, para que possamos caminhar rumo a uma educação que possa formar cidadãos responsáveis, livres de preconceitos e tabus e que saibam, sobretudo, respeitar as diferenças (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019, p. 09).

Falar sobre Gêneros e Sexualidades na escola torna-se um desafio a encarar, considerando como ela fica limitada à BNCC, mas também, pelo contexto político brasileiro que trouxe consigo, nos últimos anos, uma luta de extrema direita, conservadora e antigênero. Figuras políticas, que justificam proteger a família tradicional brasileira, a moral e os bons costumes, passaram a atacar escolas que já desenvolviam trabalhos compreendidos como advindos da Educação para as Sexualidades. Além disso, disseminou-se o discurso de que tais assuntos deveriam ser ensinados no âmbito privado, em casa, por mais que, de acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2021), 81% das violências contra crianças, adolescentes e jovens ocorrem dentro de casa e por pessoas próximas a elas.

Ainda no âmbito das leis dos planos de educação, o Plano Nacional de Educação – PNE (aprovado pela Lei nº 13.005/2014) define, em seu Art. 8º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios carecerão de desenvolver seus correspondentes planos de educação ou adequar os já aprovados por lei, em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias enunciadas no PNE (2014). Segundo o MEC,

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (Brasil, 2014, p. 9, grifos nossos).

É interessante observar, com as supressões sofridas pelo texto do PNE no que diz respeito ao enfoque da “redução das desigualdades e valorização da diversidade”,

excluindo do texto as questões de Gêneros e Sexualidades, o efeito dominó dessa supressão, que repercute na exclusão maciça das menções de Gêneros e Sexualidades dos planos estaduais e municipais de educação (Borges, Borges, 2018).

No estado do Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação – PEE (instituído pela Lei nº 14.705/2015) menciona apenas duas metas que fazem referência à Gêneros. A primeira menção está na meta 8.10 que se refere à garantia de formação permanente aos docentes do sistema de ensino através de oficinas, em temas como “direitos humanos, contextos sociais, culturais, ambientais, gênero e sexualidade [...]” (Rio Grande do Sul, 2015, p. 27), fortalecendo a função social da educação como indutora de práticas de respeito e auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos. A segunda menção está na meta 8.12 que deseja:

Promover condições [...] à elaboração de propostas curriculares que incluam como temas transversais as questões de inclusão, direitos humanos, etnias, gênero e sexualidade, de modo a estimular as discussões sobre formas de superar as discriminações e os preconceitos (Rio Grande do Sul, 2015, p. 27).

O texto, ao falar das questões de gêneros e sexualidades acompanhadas de palavras como respeito e superação das discriminações, não menciona o estudo sobre Gêneros e Sexualidades. Reafirmamos que discutir Gêneros e Sexualidades na escola pode se configurar como uma prática de transformação, propondo romper estigmas e saberes dados como imutáveis e verdadeiros, pois “[...] se a sexualidade tem sido um lugar de discursos conservadores, tem sido também um lugar de questionamentos e lutas de poder que buscam trazer também outras dimensões políticas e sociais” (Silva; Soares; 2022, p. 323). Furlani (2021) afirma que Educação Sexual, em qualquer nível escolar, não deve ser vista como uma “terapia”, não deve expor a privacidade de ninguém, não deve dar conselhos pessoais. A autora também afirma que a Educação Sexual

[...] deve discutir temas, apresentando seu processo de construção conceitual e seus contextos de produção [...]. Assim como, apresentar como cada ciência [...] discute e utiliza conceitos para seu entendimento (Furlani, 2021, p. 105).

Ao questionar verdades e problematizar as normas sociais, a Educação para as Sexualidades configura-se como chave importante no combate ao *bullying*, ao

racismo e à LGBTfobia. Compreendemos que a Educação para as Sexualidades não é temática apenas para as escolas “de ouvintes”, pois, como Seffner e Picchetti (2014, p. 68) problematizam,

Hoje, basta adentrar nos espaços escolares para perceber que a diversidade está presente na escola. São diferenças étnicas, religiosas, familiares, físicas, de orientação sexual, de formas de viver feminilidades, masculinidades etc. E esta diversidade não é um atributo apenas dos discentes. Entre os professores temos hoje também notáveis diferenças, fruto de uma expansão da profissão, com enorme alargamento da base social em que são recrutados os profissionais, oportunizando o ingresso de indivíduos de diferentes pertencimentos.

As diversidades mencionadas por Seffner e Picchetti (2014) também se apresentam nas escolas bilíngues de surdos, pois esses espaços, assim como as escolas regulares, acolhem diferentes famílias, etnias, raças, classes sociais etc. Em sua essência, as escolas de surdos possuem em comum a característica da surdez, da língua de sinais como primeira língua e língua de instrução, assim como as escolas regulares compartilham o uso da língua portuguesa como primeira língua e língua de instrução na escola. Entretanto, não é a surdez essência que transita nas escolas de surdos, mas, a condição de ser surdo “como um território de lutas, um espaço de conflitos de identidades, onde os elementos culturais circulam pelas fissuras e rachaduras dessa comunidade, conformando um labirinto de significados” (Klein; Lunardi, 2006, p. 15).

Marins (2015) investigou currículos de escolas de surdos, compreendendo-os diante de outras deficiências, buscando falar sobre outras temáticas emergentes nas escolas de surdos para além da surdez e da língua de sinais. A dissertação de Marins (2015) é um exemplo de trabalho que pensa a escola bilíngue de surdos como espaço de diversidades outras. Podemos afirmar que, assim como em escolas regulares, as diferenças também transitam em escolas de surdos, sendo elas outras deficiências, diversidades culturais, religiosas, étnico-raciais, de classe, do exercício da sexualidade e do gênero, entre outras. Sendo assim, as escolas não devem ignorar a diferença na escola.

As discussões da comunidade surda, dentro do campo da educação de surdos, não se mantêm apenas na concepção de ser surdo = uso da língua de sinais. Mesmo que ainda mantenha-se uma centralidade na questão da língua de sinais, por não ser uma “luta já ganha”, outros temas relevantes passam a estar no espaço da escola.

Estes temas vêm ganhando força em práticas dentro dos espaços escolares, como, por exemplo, discutir sobre diversidade, religiões, questões étnico-raciais, diversidade de gênero, entre outros.

Percebemos um movimento em que as comunidades surdas reivindicam a concepção do “ser surdo”. A língua de sinais é sim um importante marcador de identidade cultural, principalmente se tratando da luta das pessoas surdas pelo reconhecimento e valorização da mesma. Porém, isso não significa que as pessoas surdas não construam também outras formas de pertencimentos culturais e identitários para além do ser surdo e usar língua de sinais. Quadros (2004, p. 10) define a cultura surda

[...] como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Nessa escrita, não pretendemos definir o que consideramos por cultura. Entretanto, acreditamos que seja importante pontuar que a cultura pode ser compreendida como “todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição a ideia de aquisição nata, transmitida por mecanismos biológicos” (Laraia, 1986, p. 25).

Provocamos à reflexão de uma cultura (esta, surda) para além dessa visualidade, não ignorando sua importância. Por termos proximidades com a comunidade surda, percebemos, através de sua militância, uma tentativa de deslocamento dessa centralidade. Não desejamos negar a existência de especificidades da cultura da comunidade surda, porém, precisamos tomar cuidado em não transformar a diferença em homogeneidade, isto é, afirmar uma cultura surda centrada num binarismo que a coloca diferente e oposta de uma suposta cultura ouvinte, fazendo com que a cultura surda seja marcada unicamente pela língua de sinais, independente da raça, classe ou gênero, por exemplo. Em suma, “nosso entendimento afasta-se de um binarismo, em que cultura surda e cultura ouvinte encontram-se em posições opostas, em relações de dominação onde o ‘ser surdo’ passa pelo movimento de negação de uma cultura ouvinte” (Klein; Lunardi, 2006, p. 19).

Assim, as escolas bilíngues de surdos, espaços ricos e potentes de produção de conhecimento se constituem, em que esta pessoa surda não somente está ali pela diferença linguística, mas que também carrega consigo culturas outras.

O termo “interseccionalidade” passou a ser amplamente utilizado na academia por militantes de políticas públicas, por profissionais e ativistas nos primeiros anos do século XXI. Estudantes e docentes de áreas interdisciplinares como os estudos feministas, estudos raciais, estudos culturais, estudos da mídia, entre outros, encontram a interseccionalidade em obras como livros, artigos e cursos como importante ferramenta para entender as formas como nos constituímos. Além disso, ativistas dos direitos humanos incluem o termo nas discussões sobre políticas públicas globais (Collins; Bilge, 2021). Como afirmam as autoras, o termo pode ser explicado a seguir:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 8).

No Brasil, embora a Lei nº 10.436/2002¹⁷ e o Decreto nº 5.626/2005¹⁸ sistematize um marco memorável de vitória para a luta da comunidade surda e, ainda mais, para as discussões das particularidades linguísticas, da inclusão e acessibilidade, é relevante pontuar que as pesquisas acadêmicas ainda apresentam movimentos tímidos em se ocupar em analisar os assuntos interseccionais no campo de gênero, raça e surdez/ser surdo (Campos; Bento, 2022). Portanto, pontuamos a necessidade de se (re)pensar sobre aspectos multiculturais que vão além de aspectos linguísticos. Realizar pesquisas e promover discussões que conectem gênero, questões raciais, sexismo, misoginia e surdez/surdos provoca uma desestabilidade nas discussões “confortáveis” sobre as questões educacionais de surdos: a língua de

¹⁷ A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhece a língua como meio legal de comunicação e expressão. Para mais informações: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

¹⁸ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Para mais informações: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

sinais, o ser surdo pautando na visualidade, a acessibilidade e o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Na tese de doutorado “*Surdez, gênero e sexualidade: um estudo sobre o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue no sul do Brasil*” (Müller, 2017), a autora apoia-se nos Estudos Culturais, nos Estudos Surdos e nos Estudos de Gênero. A autora buscava encontrar quais eram os discursos em relação à surdez, gênero e sexualidade que vinham influenciando o imaginário social dos docentes e, além disso, observar as implicações desses discursos nas práticas pedagógicas. Müller (2017) sinalizou o silenciamento em relação aos temas sexualidade, gênero e diversidade na escola por ela investigada, e que eram trabalhados de forma muito escassa. Ainda, a autora afirma que:

É inegável e inevitável recomendar o planejamento de intervenções/formação para que os profissionais da educação se sintam mais seguros para realizar um trabalho de promoção e qualidade de vida dos/as discentes surdos/as. Recomenda-se, portanto, a organização de políticas públicas que deem conta das especificidades das pessoas surdas, ressaltando a importância de, ao pensar o processo educativo, é essencial organizá-lo a partir da condição bilíngue de tais pessoas (Müller, 2017, p. 8-9).

Além de reconhecer que, o diálogo entre filhos surdos e suas famílias ouvintes é extremamente escasso, outras pesquisas pontuam o mesmo. No trabalho de conclusão de curso “*Educação sexual e de gênero: narrativas de vida das pessoas surdas*” (Silva, 2022), como resultados da pesquisa, o autor percebeu que o espaço familiar das participantes surdas não promoveu conhecimento suficiente sobre gênero e sexualidade, em que o silenciamento dessas temáticas e o controle dos corpos das surdas perdurava. Já no espaço escolar, os conhecimentos da Educação Sexual predominantes giraram em torno de ideais biologistas inacessíveis, levando em consideração ausência de interpretação para a língua de sinais dos materiais e das aulas.

Um potente trabalho que nos possibilita pensarmos em estratégias para o trabalho de Educação para as Sexualidades é o artigo “*Educação sexual para prevenir abusos: socializando visualmente conhecimentos em língua brasileira de sinais*” (Santos; Bitencourt; Ramos; Vianna, 2020). A escrita almejou socializar resultados do projeto de extensão “*Sexualidade e segurança: oficinas e palestras sobre educação sexual para jovens surdos da Grande Florianópolis*”. Nela, após a criação de materiais

sobre gênero e sexualidade no contexto da educação bilíngue de surdos, os autores incentivam que novas pesquisas e novos materiais sejam criados, “já que é um contexto amplo e ainda pouco abordado no ínterim das comunidades surdas” (Santos; Bitencourt; Ramos; Viana; 2020, p. 46).

Em sua dissertação de mestrado “*Sexualidade espaço escolar: direito linguístico do discente surdo*” (Ortiz, 2023), o autor desejou compreender “o acesso à informação sobre o tema sexualidade no espaço escolar ofertado para discentes surdos no que tange o seu direito linguístico” (Ortiz, 2023, p. 6) e identificar os materiais que eles já tinham acesso através do projeto “*Educação surda: Educação Sexual, Gênero e Diversidade*”. Discutindo sobre a importância desses materiais sobre sexualidade voltados à cultura surda, o autor reafirmou o direito linguístico do surdo no que diz o acesso à informação em língua de sinais, sugerindo o avanço nas pesquisas e na proliferação da criação desses materiais.

No artigo “*Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos*” (Campos; Bento, 2022), as autoras trazem um recorte de suas pesquisas que envolvem os estudos surdos, interseccionalidade e ensino para surdos na educação básica. Por meio de pesquisas estadunidenses, as autoras perceberam que, “devido às discriminações sistêmicas e experiências de opressão vivenciadas pela comunidade afro-americana, negros(a) surdos(a) se identificam inicialmente mais a partir da etnia do que com a surdez” (Campos; Bento, 2022, p. 4).

Ou seja, antes mesmo de um engajamento nas causas da surdez, por exemplo, surdos(as) negros(as) demarcam-se primeiramente como pessoas negras, “uma vez que a sociedade inicialmente olha as pessoas primeiro pela raça e depois pela característica da surdez (Campos; Bento, 2022, p. 7). As autoras também lembraram, já no Brasil, eventos como o “1º Encontro Nacional de Jovens Surdos – ENJS”, que teve como temática a reflexão sobre a consciência do racismo e a surdez, o “Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo”, que contou com edições nos anos de 2008 até 2017 (Campos; Bento, 2022).

Entretanto, por mais que observem todas essas movimentações, afirmam que ainda não existem reflexos na educação básica dos surdos. Pontuam que as discussões ainda permeiam o meio acadêmico, invisibilizando o tema da negritude na educação bilíngue de surdos. Não podemos afirmar que, em sua totalidade, as escolas bilíngues de surdos brasileiras não trabalham as questões raciais no currículo,

principalmente pela existência da Lei nº 10.639/2003¹⁹, porém percebemos que esse trabalho nas escolas bilíngues de surdos vem ainda sendo pouco publicizados no ambiente acadêmico. Problematizando a intersecção do “ser surdo” com as questões raciais, as autoras pontuam a necessidade de se pensar os aspectos multiculturais que vão além de gênero, classe e raça.

Na educação, Campos e Bento (2022) problematizam a Lei nº 10.639/2003 que, por mais que esta signifique um ganho expressivo nas políticas públicas educacionais no que tange as discussões raciais, Pereira e Pereira (2013) contrapõem que “surdos negros estão apartados dos movimentos sociais negros, ao nível de nem saberem que existem (Pereira; Pereira, 2013, p. 146)”. Os pesquisadores, ao dialogar com alunos(as) negros(as) surdos(as) na Bahia, perceberam a ausência do entendimento sobre o significado de racismo, apontando para a ausência de discussões sobre as questões raciais com a comunidade escolar surda, como também a falta de referências culturais negras, ponto dificultado pelas barreiras linguísticas (Pereira; Pereira, 2013). Assim, como contribuem (Caetano; Lima; Castro, 2019),

muito embora as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2006 tenham mais de uma década, não conseguimos, como sociedade, trabalhar raça/etnia de modo a tornar essa questão um problema de todas as pessoas (Caetano; Lima; Castro, 2019, p. 11).

Estes trabalhos provocaram-nos a pensar que, se o envolvimento sociopolítico da pessoa negra surda é dificultado pelos processos históricos de inclusão, o mesmo pode acontecer com surdos(as) que se entendem como LGBTQIA+s, por exemplo. Como essas pessoas participarão da luta pela conquista de seus direitos?

Para Rego (2003, p. 16) “na chamada sociedade do conhecimento, a escolarização tem um valor inquestionável, já que é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informação de sua cultura”. Dito isso, Campos e Bento (2022) trazem à tona que, ainda que amparada pela Lei nº 10.639/2003, falar sobre a cultura afro-brasileira nas escolas tem ocorrido apenas no dia (ou no mês) da Consciência Negra. Ou seja, ao refletirmos sobre a importância das discussões advindas da

¹⁹ Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Além disso, em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645/2008, que ampliou o escopo da Lei nº 10.639/2003 para incluir também o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas brasileiras.

Educação para as Sexualidades, caso elas ocorram conforme normativa a BNCC (Brasil, 2018), seria o 8º ano do Ensino Fundamental suficiente para trabalhar questões que, como pontuamos nesse texto, acreditamos que deve ser trabalhada durante toda nossa vida?

4 Projetos que transformam: análises e impactos nas escolas

Nessa etapa do estudo, traremos os processos analíticos dos dados produzidos, dialogando com o referencial teórico escolhido. Como dito anteriormente, por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva, investigamos os projetos reconhecidos como ações de Educação para as Sexualidades nos espaços escolares e, nesse momento, os apresentaremos e os descreveremos, trazendo detalhes das práticas realizadas, suas características, tecendo com as análises.

Para isso, após transcrever, ler/reler as conversas, observando o que foi dito sobre esses projetos, formou-se uma espécie de ‘temas’, que possibilitaram a aproximação das falas das pessoas que participaram da pesquisa. Considerando esses ‘temas’, definimos, então as categorias de análise. Estas, possibilitaram-nos refletir e problematizar características importantes do que aconteceu nas escolas Maria e Carmen.

Formaram-se as três categorias: **disparadores dos projetos; Libras e famílias e o protagonismo surdo**. Por mais que estejam definidas categorias, os dados não estão fragmentados, separados “cada um em sua categoria”. Muito do que foi dito e que se encaixa em uma categoria, também se encaixa e complementa falas presentes em outras categorias, por exemplo. Assim, elas nos auxiliaram a direcionar algumas reflexões e pontos importantes a serem trazidos para a escrita e principalmente, como escrever sobre o que estava sendo dito.

Brevemente explicaremos a escolha pelos nomes das categorias. Na “disparadores dos projetos”, abordamos o que observamos que emergiu no cotidiano daquela escola para, de fato, “disparar” a ocorrência daquela atividade. A categoria “Libras e famílias” emergiu de falas sobre a língua de sinais, como o uso dela se relaciona com as famílias, com os/as professores/as e com os/as alunos/as surdos,

possibilitando, ou não, falar determinados assuntos no grupo familiar. Por último, a categoria “protagonismo surdo”, que emergiu a partir dos relatos de José Francisco e Dil em que o primeiro, relata sobre (ex-)alunos/as surdos/as que participaram ativamente da ação na escola; e a segunda, quando os/as alunos/as da escola desejam e organizam o projeto, ambos movimentos impulsionando o que compreendemos por protagonismo surdo.

a. Disparadores dos projetos

A categoria “disparadores dos projetos” foi uma das primeiras categorias a surgir no início do processo de investigação. Ela nos ajuda a entender como que no cotidiano das escolas, coisas acontecem (Alves; Garcia, 2000), e o quanto é importante nossos olhares atentos para a potência delas como disparadoras de nossas ações. Dil, ao relatar sobre a motivação do projeto na Escola Carmen, conta que quem impulsionou a ação foram os próprios alunos/as surdos/as, mais especificamente, dois alunos e uma aluna. Como Dil nos relatou:

Eles (alunos/as) disseram para a professora que eles tinham vontade de pesquisar (sobre LGBTQIA+) e fazer uma palestra para os colegas (Excerto da conversa com Dil, 04:31’).²⁰

A partir disso, percebemos o quão significativo é pensar nesse movimento em que alunos propõem uma atividade, uma palestra para seus colegas. Ao longo da conversa, percebemos as motivações dos/as alunos/as, que estão em sua adolescência, passando por inúmeras mudanças e sentiram-se empoderados para realizar uma atividade na escola. Estes, perceberam que o espaço da escola é um lugar que precisa falar sobre a comunidade LGBTQIA+ e que seriam eles a fazer isso acontecer.

Provocou-nos a pensar o movimento dos/as alunos/as da Escola Carmen, a autonomia e o empoderamento de propor uma palestra a seus/suas colegas e realizá-

²⁰ Os excertos das conversas com Dil e José Francisco foram trazidos em forma de parágrafo, fonte Arial 12, em itálico, recuo de 2cm e espaçamento simples entre linhas. Estes, sempre com a indicação da pessoa que assim o disse, acompanhado do tempo inicial referente à gravação da conversa.

la, sobre um tema que desejavam não apenas conhecer, mas compartilhar e construir com seus pares. Altmann e Mariano (2019) afirmam que

A partir das demandas das crianças e adolescentes, o gênero é o disparador que constitui o conteúdo escolar em si. O gênero imbrica-se a tal ponto nas práticas pedagógicas que se torna centralidade disruptiva em meio a demandas que emergem das urgências e desejos destes sujeitos que falam, ministram aula (Altmann; Mariano, 2019, p. 252).

Nesse momento, pensamos o quanto a proximidade que Dil estabelece com as pesquisas dos estudos nos/dos/com os cotidianos pode resultar no seu olhar diante, em e com o cotidiano escolar, pois, ao aceitar e estimular que seus alunos e aluna desenvolvessem o projeto, Dil rompe com a educação tradicional, que se caracteriza por uma estrutura rígida, centrada no/a professor/a, na transmissão de conhecimento de forma hierárquica e unidirecional. Esse modelo é baseado na ideia de que o professor é a principal fonte de saber e os/as alunos/as, por sua vez, são receptores passivos dos conhecimentos que a instituição escolar estabelece como relevante.

Uma possível aproximação teórica sobre “disparadores de projetos” revelou-se na possibilidade de compará-lo com o conceito de temas geradores de Paulo Freire (2022), abordado em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Ele tem como primeira data de publicação no ano de 1968 e é uma das obras mais influentes na educação crítica. No livro, Freire apresenta uma abordagem pedagógica voltada à conscientização e à transformação social. O autor analisa como a educação pode ser usada tanto como ferramenta de opressão quanto de libertação, dependendo de sua abordagem e finalidade. No capítulo três chamado *A dialogicidade: essência da educação como prática de liberdade* há um subtítulo de nome *A investigação dos temas geradores e sua metodologia*.

Um tema gerador relaciona-se com o que as pessoas vivem e sentem no seu dia a dia, identificado quando as ouvimos de verdade o que elas dizem, para assim, tentar entender o contexto social, político e cultural em que estão. Esses temas acabam sendo escolhidos porque fazem sentido na vida de alunos e alunas, ajudam a pensar criticamente sobre o mundo e servem como ponto de partida para aprender de um jeito mais conectado com a realidade.

No contexto do projeto realizado na Escola Carmen, em que alunos, atravessados pela realidade escolar e as interações e relações ali estabelecidas, compreendem e acreditam que a educação é o caminho para a resolução de muitos

problemas, ou seja, que a educação liberta. Naquele cotidiano, perceberam “Os direitos LGBTQIAPN+” pulsando como um possível tema gerador. Ao propor apresentar, ensinar e dialogar com colegas um tema em comum, com o desejo de minimizar situações que não concordavam em sua escola, os três alunos protagonizaram seu processo de aprendizagem e, não menos importante, propiciaram conversas sobre o tema de interesse para com outros/as colegas. Em relação aos cotidianos,

Fomos tod@s ensinad@s a pensar linearmente, pres@s à divisão disciplinar e à hierarquização dos saberes, e de repente nos damos conta de que o pensar linear e disciplinar não dá conta da investigação do cotidiano, pois, sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente (Garcia, 2003, p. 195).

Por considerar o cotidiano o espaço da complexidade e que os acontecimentos vão aparecendo e se transformando, entendemos o quão importante se dá a tentativa de aproximação desta pesquisa (principalmente, as análises) dos estudos nos/dos/com os cotidianos. É impossível não olhar e pensar nos cotidianos ao nos depararmos com tais projetos. Em sintonia com Ferraço (2008), compreendemos

O cotidiano da escola como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/tempo de ações diversas no qual nós, pesquisadores, estabelecemos redes de relações com os que lá estão (Ferraço, 2008, p. 2).

José Francisco, ao explicitar sobre o projeto ocorrido na Escola Maria, sinalizou o que compreendemos como o disparador daquele Seminário:

Falei para a diretora: eu preciso de uma reunião e nessa reunião, eu gostaria que a direção da associação de surdos também participasse. [...] eu venho trabalhando dessa forma nas escolas [...] acho que está na hora dessa escola de surdos fazer um seminário LGBT (Excerto da conversa com José Francisco, 40:31’).

O professor, ao mesmo tempo que percebia a falta de informação sobre questões como higiene, sexo, gravidez e métodos contraceptivos, consentimento, namoro etc., observava o quanto esses e outros assuntos emergiam na sala de aula,

o quanto seus/suas alunos/as surdos/as tinham perguntas sobre. José Francisco relata o quanto sua postura profissional, mesmo sendo professor de matemática, sempre foi trabalhar de forma interdisciplinar, trazendo as discussões de Gêneros e Sexualidades. Militante, sempre considerou essencial trabalhar certas temáticas dentro da sala de aula. Antes mesmo de atuar na Escola Maria, ele desenvolvia projetos com seus alunos surdos de escolas regulares/de ouvintes, trabalhando essas temáticas.

O meu jeito de ser, já te contando, na questão da militância, na própria sala de aula, o meu jeito de ser não era só focado na disciplina de matemática. [...] Eu tenho muita firmeza com aquilo que eu faço, então eu cheguei e mostrei o meu trabalho. Eu não tive medo porque era meu trabalho e a minha postura como professor, ela não muda, independente da escola. [...] eu trabalhava esse assunto dentro da matemática e eles viam a minha postura como professor dedicado. (Excerto da conversa com José Francisco, 15:31', 21:31', 32:01').

Percebemos o quanto essa postura profissional se relaciona com a pessoa militante que José Francisco é, o quanto ele se envolve nas causas da diversidade e nas lutas surdas também. Não podemos afirmar que a escola em que o professor trabalhava não fazia discussões sobre diversidade, questões raciais, gêneros e sexualidades etc., porém, podemos afirmar que promover essas discussões nunca é demais, sempre é necessário.

Ambos os profissionais – José Francisco e Dil, de certa forma estão e ficam atentos ao que permeia nos cotidianos das escolas, ao que está acontecendo naqueles espaços, considerando a escola um espaço de criação, de possibilidades outras, sem estar inteiramente presos aos referenciais da legislação no seu fazer docente. Como argumentam Alves e Garcia (2000, p. 8), “é preciso estar na escola: sentir o cheiro da escola, os movimentos, ouvir as professoras e os alunos, compartilhar de suas angústias e alegrias. Para isso, é preciso ter esse sentimento de mundo de que nos fala”.

Dil explicou ao iniciar nossa conversa que, para nós entendermos o projeto, precisaríamos entender o contexto da Escola Carmen. Nesse sentido, explicou o contexto daquele espaço escolar, a frequência com que a escola faz projetos como esse e que isso justificaria, pelo menos um pouco, a proatividade daqueles alunos surdos em propor aquele projeto.

Por mais que a BNCC afirme a autonomia dos entes federados e reconheça a diversidade cultural em um país como Brasil, ou seja, pontue que não cabe a proposição de um currículo nacional (Brasil, 2018) e que as escolas brasileiras possuem respaldo de políticas educacionais para falar de Gêneros e Sexualidades, ainda bate-se na tecla da carência de documentos que digam como fazer esse trabalho e quais temáticas abordar. Ou seja, se estabelece um paradoxo em que, ao mesmo tempo que existem as críticas quanto à diretiva homogeneizante da proposta da BNCC, exige-se dela mais direcionamentos quanto algumas práticas.

A Escola Carmen estabelece uma parceria entre Universidade e cursos da área da saúde, como enfermagem e medicina. A regularidade da prática aparece quando Dil afirma a frequência que a escola promove palestras e rodas de conversas sobre os mais diversos assuntos:

A escola é uma escola que trabalha gênero e sexualidade, como trabalha toda essa questão corporal dos alunos. Eles (alunos) sabem que a escola é aberta para falar sobre qualquer assunto, principalmente quando eles têm dúvida (Excerto da conversa com Dil, 02:01').

Sobre essa parceria estabelecida com universidade e cursos da área da saúde, Dil pontuou que as temáticas podem sobre diabetes, saúde em geral, ISTs, prevenção de gravidez, saúde bucal, entre outras. Dil valoriza essa parceria, pois percebe o quanto aquela prática é importante, mas principalmente respeitada na escola.

Ao dizer que a escola tem o hábito de trabalhar questões de cuidado com o corpo, *bullying*, doenças, prevenção de gravidez, entre outras, Dil afirma que os/as alunos/as de sua escola estão familiarizados com a prática, o que pode tê-los influenciado a trazer questões outras para discutir na escola. Nesse caso, sobre a comunidade LGBTQIA+. O ambiente escolar também é importante. Em nossa conversa, Dil relata que a postura da escola é sempre de valorização das diferenças, não de repressão.

Eles se sentiram confortáveis em falar sobre essas coisas, organizar tudo isso. E isso reflete bastante o que a escola já faz, eles são livres para serem quem são (Excerto da conversa com Dil, 14:31').

A fala anterior da coordenadora Dil durante a conversa fez-nos refletir nas potencialidades do currículo da escola e o quanto ele é interpelado pelas subjetividades, nesse caso, dos/as alunos/as surdos/as que impulsionaram a ação.

Por mais que a escola tenha regularidade na realização de atividades no sentido do cuidado com o corpo e outras temáticas, refletimos sobre a importância do projeto proposto por alunos/as, o quanto falar sobre LGBTQIA+ foi importante, transformador, tanto para os/as alunos/as idealizadores/as quanto para quem estava assistindo e participando. Sendo assim,

a pedagogia e o currículo constituem-se significativamente em instrumentos para a educação e o desenvolvimento de processos de transformação que se quer transmitir aos sujeitos. [...] Na atualidade muitas culturas estão instituindo suas práticas pedagógicas e curriculares (Perlin; Strobel, 2009, p. 32).

Em contrapartida, o professor José Francisco observou a carência de informações importantes sobre Gêneros e Sexualidades como também a emergência de dúvidas e curiosidades dos/as alunos/as da Escola Maria sobre o tema. Porém, ele não afirma que a escola não trabalhe essas questões, muito pelo contrário. A discussão dessas temáticas muito provavelmente acontece e permanece dentro da sala de aula e, como José Francisco diz, provavelmente não é divulgado. Muitas vezes, o currículo da escola centraliza-se no espaço da sala de aula e nem sempre as/os professoras/es compartilham entre si o que está acontecendo e sendo trabalhado em suas salas.

Eu não posso dizer que não tenha nada. Mas não se vê com tanta intensidade, assim. Alguma coisa mais pública, para mostrar. Se tem, é uma coisa muito isolada (Excerto da conversa com José Francisco, 01:02:31').

Porém, ele afirma a importância de divulgar e convidar a comunidade a participar desses momentos, que constroem saberes, rompem com crenças limitantes e promovem, através de ações pedagógicas, um ambiente mais seguro para pessoas que pertencem à alguma categoria minorizada. Olhar para essa categoria fez-nos pensar sobre os cotidianos escolares, o quão essencial é o olhar atento e cuidadoso das professoras e professores das escolas para o que naqueles cotidianos surgem, transitam, transbordam, gritam, pedem.

José Francisco, além de já levantar a bandeira da discussão de gêneros e sexualidades nas escolas, viu, naquele espaço, a necessidade de um seminário. Este, como afirma José Francisco, configurou-se como o primeiro seminário no Brasil sobre LGBTQIA+, organizado e promovido por uma escola bilíngue de surdos, em parceria

com associação de surdos da cidade e comunidade surda LGBTQIA+. Dil, habituada a promover discussões na escola sobre saúde, cuidado com o corpo, diabetes, entre outros, deparou-se com uma necessidade que foi apontada pelos/as seus/suas próprios/as alunos/as.

b. Libras e famílias

Essa categoria foi pensada em decorrência dos relatos de ambas as pessoas participantes da pesquisa, mas que também trará discussões tão recorrentes no campo da Educação de Surdos. O professor José Francisco sinalizou um dos motivos de seus alunos surdos confiarem a ele algumas de suas particularidades: o vínculo que a língua de sinais permitia. Mesmo sendo uma pessoa ouvinte, José Francisco sabe Libras e, inclusive, atua como tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa (TILSP). Ou seja, em suas aulas, não era/é necessário a presença de um(a) intérprete. Com isso, seus/suas alunos/as conseguem estabelecer diálogos diretos com o professor. Isto é um diferencial, considerando que nem todo(a) professor(a) de surdos sabe Libras suficientemente para uma comunicação fluída. Ambos José Francisco e Dil (re)afirmaram a questão da língua de sinais e como ela ainda é um fator determinante, em relações diversas.

Tem a questão da LIBRAS. Tem esse elo da língua, que com os outros professores é apenas 'casa', 'banheiro'. Aquela conversa truncada, não saía uma conversa fluída (Excerto da conversa com José Francisco, 37:01').

A gente sabe que tem toda essa particularidade da língua, que a família não consegue ter essa conversa (Excerto da conversa com Dil, 03:01').

Saber Libras torna-se fator determinante na vida de seus alunos surdos, pois, em sua maioria, as famílias não sabem língua de sinais, tornando a escola o seu principal (e, por muitas vezes, único) espaço de comunicação. Além da Libras, ambas as falas apontam para outra instituição: a família.

Concebida e reafirmada na modernidade como o alicerce inicial para a formação dos seres humanos, a família é frequentemente vista como a principal e mais significativa fonte de educação e desenvolvimento. Espera-se dela o fornecimento de um ambiente seguro, acolhedor e afetuoso, além do cuidado

necessário para que possamos crescer e desenvolver habilidades essenciais, como a linguagem, a comunicação, a socialização, entre outras.

É no seio familiar que assimilamos os valores e normas que orientam nossa cultura e sociedade, ao mesmo tempo em que construímos nossa identidade pessoal e individualidade. “A criança, por meio dela, vai se constituir e ser constituída nas relações afetivas, social e cognitiva, recebendo significados e práticas históricas e culturais que vão refletir na sua cognição” (Lacerda; Vasconcelos; Abreu, 2020, p. 129).

É dentro da família que aprendemos os valores e as normas que regem a nossa cultura e sociedade, além de desenvolvermos a nossa identidade pessoal e a nossa individualidade. Sabendo que a maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Pfeilsticker *et. al.* 2004), a criança surda, por muitos anos, mantém contato com uma cultura ouvinte que, em algum momento de sua infância, não irá mais atender completamente as especificidades que ela demanda. Este movimento atrasa o contato dela com a comunidade surda, com pares surdos, com a língua de sinais e, conforme Cruz (2016),

[...] muitos surdos ficam em uma grande desvantagem linguística (no mínimo) em relação às pessoas ouvintes e surdas que são expostas precocemente a uma língua sem restrição de acesso. [...] O desempenho de surdos com aquisição tardia em tarefas que envolvem processamento, produção e/ou compreensão da linguagem é diferente e frequentemente menor quando comparados aos surdos nativos e surdos com aquisição precoce, mesmo após longo período de exposição linguística (Cruz, 2016, p. 44).

Não desejamos aqui estabelecer uma lógica maquinaísta, em que existe uma cultura ouvinte e uma cultura surda e que ambas não se correlacionam. Melhor dizendo, que a cultura ouvinte pertence somente aos ouvintes e a cultura surda pertence somente às pessoas surdas e até mesmo afirmar que a cultura “certa” às pessoas surdas é a surda, justamente porque algumas características que define uma cultura podem pertencer à outra e vice-versa.

Entretanto, pontuamos o quão importante é para o sujeito surdo ter contato com a cultura surda e, principalmente com a língua de sinais. Uma das lutas contínuas da comunidade é a conscientização da língua de sinais e da identidade surda, do desvinculamento histórico e cultural de que a surdez é uma “doença” e que necessita ser “tratada”, “normalizada”. Em harmonia com Klein e Formozo (2008),

[...] consideramos os surdos como sujeitos culturais que partilham de uma cultura surda, marcada através da língua de sinais, sendo as identidades dos sujeitos constituídas a partir da experiência visual. Assim, entendemos a surdez não como uma deficiência a ser curada e corrigida, mas como uma diferença cultural e linguística que deve ser respeitada (Klein; Formozo, 2008, p. 3).

As escolas bilíngues de surdos em que esses projetos foram construídos carregam consigo tais concepções sobre as pessoas surdas. Isso significa que tanto os/as alunos/as da escola de Dil quanto da escola de José Francisco desfrutam desse elo linguístico, diferentemente de suas casas, em que a grande maioria não sabe Libras. Esse vínculo possibilita relações diretas, sem que tenha necessidade de um/a intérprete de Libras presente, o que possibilita que a comunicação flua com mais naturalidade e que o vínculo de confiança às confidencialidades seja maior. Dil apontou questões que se relacionam com essa categoria ao nos contar sobre o planejamento do projeto em sua escola.

Primeiramente, nós falamos com os pais porque sabemos toda polêmica que envolve gênero e sexualidade (Excerto da conversa com Dil, 05:31'). Como eles não saberiam se comunicar com o filho, nós achamos melhor fazer essa reunião com os pais e explicar o que ia acontecer, porque eu acho que a informação é o melhor caminho (Excerto da conversa com Dil, 08:31').

Isso reflete algo que não necessariamente ocorreria em uma escola “regular”, de ouvintes, se considerarmos a diferença linguística. Dil preocupou-se com o que aconteceria no âmbito privado, pois seus/as alunos/as estariam pesquisando sobre a comunidade LGBTQIA+ e os/as familiares, sem saber a língua de sinais, não conseguiriam se comunicar com seus/as filhos/as, perguntar o porquê da pesquisa, saber o que estava acontecendo e, considerando o pânico moral²¹ em torno das discussões de Gêneros e Sexualidades, a coordenadora achou pertinente ter esse cuidado.

²¹ Para Cohen (1987 *apud* Machado, 2004), o pânico moral caracteriza-se como um conjunto de eventos que emergem em determinados momentos e são tomados como uma ameaça aos valores e interesses sociais. Este relaciona-se com as questões de gêneros e sexualidades através da ideologia de gênero, termo que não advém dos Estudos de Gênero e sim, surge pela interpretação equivocada da extrema direita sobre as práticas de gêneros e sexualidades nas escolas. No artigo ‘Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas’ (2018), as autoras fazem aproximações do conceito de pânico moral e como ele se relaciona com a ideologia de gênero.

Quando conversamos com o professor José Francisco sobre o projeto, ele relembrou momentos do evento. Lá, entre ex-alunos/as surdos/as e intérpretes de Libras que se identificam enquanto pessoas LGBTQIA+, transitavam naquele espaço as famílias desses sujeitos.

Então teve (durante o projeto) o momento das mães, teve o momento dos surdos LGBTs, inclusive teve surdos que iam falar e chamaram outros surdos que quisessem vir ao palco para falar também. E alguns tomaram coragem, disseram na frente da mãe: “mãe eu sou gay”. E a mãe, muito orgulhosa, foi muito legal o seminário nesse sentido. Foi bem participativa (a comunidade). O pessoal se envolveu bastante (Excerto da conversa com José Francisco, 45:31’).

Em sua escrita sobre esse projeto, José Francisco, em tua tese já referenciada anteriormente, reflete sobre esse momento mencionado, apresentando o quão potente, significativo e simbólico foi aquele evento que, ao desejar articular as questões da surdez com as pessoas que se compreendem enquanto LGBTQIA+, possibilitou o estreitamento de laços entre as pessoas, o partilhar de suas vivências e dificuldades, como explicitado a seguir:

Alguns dos momentos mais impactantes que ocorreram no evento foram as participações e as falas das ‘mulheres-mães/mulheresirmãs’ de muitos surdos e surdas que fazem parte do coletivo de coautores desta Tese que, juntamente, com seus filhos(as) tiveram a oportunidade de verbalizar publicamente todos os percalços e circunstâncias que vivenciaram juntos (Vieira, 2023, p. 139).

José Francisco discute sobre famílias, mas, principalmente, traz o que chamou de ‘mulheres-mães/mulheres-irmãs’, indicando o envolvimento dessa figura na vida de seus/suas familiares surdos/as. O professor problematiza essa questão, quando apontando o quanto a responsabilidade do cuidar, do educar e de favorecer seu desenvolvimento recai, geralmente, a quem atua no papel feminino. Este, é gerenciado, sobretudo, pelo poder da colonialidade de raça/gênero (Vieira, 2023).

Em sua tese de doutorado, Vieira (2023) problematiza as constituições familiares que, por muitas vezes, não configuram-se se forma patriarcal em que, tradicionalmente, são compostas por “mulher-mãe”, pai e filhos. Para além dessa possibilidade familiar, há outras, que assumem diversas formas.

Hoje em dia, é importante reconhecer a existência de uma diversidade de possibilidades de arranjos familiares como: famílias compostas por casais LGBTI+, famílias constituídas por adoções, famílias encabeçadas por

“mulher-mãe”/pai solo, famílias recompostas com madrastas/padrastos, tia/tio, avó/avô e pelos irmãos, entre outras. Famílias que se comunicam entre si utilizando-se da mesma língua e outras que falam línguas diferentes (Vieira, 2023, p. 130-131).

Olhar para a categoria Libras e famílias exemplificou o que tanto vemos publicizado e pautado na educação de surdos: a ausência da aprendizagem da Libras pelas famílias e o quanto isso afetou, afeta e afetará as pessoas surdas. Não que tal problematização não seja importante, pois, como foi dito no texto, essa não comunicação afeta as relações familiares e o desenvolvimento das pessoas surdas. Entretanto, os projetos possibilitaram um olhar para além desse problema.

Falar sobre pessoas dissidentes, nesse caso, surdas e LGBTQIA+ e suas famílias é compreender que, para além dos percalços linguísticos estabelecidos, existem ali outros, que manifestam-se de inúmeras formas, que vem de inúmeras ordens. Com isso, percebemos a movimentação da comunidade surda que reivindica pautas outras, necessidades outras.

Ao reconhecer e valorizar as diferentes configurações familiares que permeiam os espaços das escolas de surdos, José Francisco auxiliou para que essas diferenças não sejam apenas marcadas na escola, mas que se compreenda que estas fazem parte do seu cotidiano e que é necessário sim, sempre, falar sobre elas.

c. O protagonismo surdo

A categoria “protagonismo surdo” emergiu no momento que Dil e José Francisco falaram sobre os projetos em suas escolas, mais especificamente sobre os disparadores e sobre o dia do evento, respectivamente. Na Escola Carmen, Dil compartilhou que os/a alunos/a tomaram a iniciativa e decidiram fazer uma palestra em sua escola sobre pessoas e os direitos LGBTQIA+ e ministrá-la a seus colegas e professoras/es.

Partiu dos alunos pesquisarem sobre o assunto. Então, não foi a gente que impôs (Excerto da conversa com Dil, 04:31’).

Ao conversarmos sobre a iniciativa, o fato dela ter sido ideia de alunos/as, (re)afirma muitas coisas: a importância da Escola Bilíngue de Surdos para a comunidade surda, desses/as surdos/as serem expostos às atividades parecidas com aquela e, principalmente, o fato da gestão e dos/as professores/as dessa escola

também a considerarem uma prática produtiva e necessária. Através da promoção e estimulação dessas práticas, a escola pode

[...] ajudar o adolescente a construir sua autonomia e interação, com a geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (Stamato, 2009, p. 148).

Com isso, em harmonia com uma das propostas das escolas que é de formar pessoas que exercerão sua cidadania, as pessoas surdas, ao entender nesse processo a necessidade de romper com lógicas e paradigmas que rejeitam e desvalorizam as especificidades do Sujeito Surdos, estabelecem esses movimentos como práticas de transformação (seja histórica e/ou cultural). Pensando nas pessoas surdas, que, por muitos anos, foram silenciadas e desconsideradas, ter conhecimento de uma ruptura como essa é extremamente significativo e gratificante. É protagonizar sua história de vida. Além disso, o espaço educacional se configura como o lugar ideal para a pessoa surda no encontro com sua identidade.

Na convivência com os pares surdos, trocando experiências, reconhecendo conjuntamente práticas que o afastam de sua própria essência e analisando a eficiência dos movimentos coletivos, fica evidente o processo de conscientização sobre a conjuntura excludente que a sociedade impõe aos surdos. Essa apropriação do direito a um tratamento igualitário, com valorização de suas diferenças, fortalece tanto o movimento surdo quanto o indivíduo surdo. (Ruzza, 2022, p. 308-309).

O protagonismo surdo que identificamos nas falas de Dil fez-nos pensar no motivador principal desses/as alunos/as em falar sobre pessoas e direitos LGBTQIA+: o *bullying*, anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar (Brasil, 2018), atitude tão frequente nos cotidianos escolares. Conforme o MEC, brigas comuns e discussões são comuns, mas estas diferenciam-se do *bullying*, pois ele torna-se um “problema quando se torna algo rotineiro, em que um jovem ou grupo começa a perseguir um ou mais colegas” (Brasil, 2018).

*[...] não foi a gente que impôs [...] eles chegaram e disseram para a professora que eles tinham **vontade de pesquisar** e fazer uma palestra para os colegas porque eles viram que alguns colegas, até assim, por falta de informação, faziam piadinhas que eles não gostavam, aquelas coisas que sempre acontecem quando envolve adolescentes. Às vezes não é por maldade e sim por falta de conhecimento. Então dois alunos, na verdade,*

três, sentiram-se incomodados e acharam que era interessante fazer uma pesquisa e poder apresentar para os outros colegas, para os outros colegas entenderem melhor sobre o assunto e nós apoiamos a ideia (Excerto da conversa com Dil, 04:31’).

O *bullying* no ambiente escolar não é nada fácil para alunos/as ouvintes ou surdos/as, independentemente das razões que ocasionaram tais atitudes. Inclusive, esse é um tema preocupante nas escolas. Porém, precisamos lembrar que as crenças de nossa sociedade estão embricadas em um sistema (cis)heteronormativo, que produz e reproduz regras, normas do exercício das sexualidades, masculinidades e feminilidades. Com isso,

Tratar a injúria [...] sexista ou homofóbica como *bullying*, como uma manifestação arbitrária de uma psique violenta per si, não nos permite perceber que ela só pode emergir em um campo de normas e ordenações sociais do sistema de gênero. Ou seja, a retórica do *bullying* faz as manifestações homofóbicas e sexistas serem tratadas como uma violência de indivíduos, apolítica, desligada das normas sociais que estabelecem quais vidas são verdadeiramente dignas de respeito e de existência (Oliveira; Diniz, 2014, p. 249).

Precisamos, sempre, tomar muito cuidado para não chamar de *bullying* práticas que aproximam-se de violências de gênero e LGBTfobia. Por não estarem de acordo com as ‘piadinhas’ que seus colegas faziam, esses/a alunos/a decidiram, como uma medida de resolução de conflitos, organizar uma palestra para seus colegas como temática as questões LGBTQIAPN+²², os direitos da comunidade, entre outros tópicos.

Esses três alunos/a, durante a organização dessa palestra, utilizaram da pesquisa na internet para construir sua apresentação. Durante a pesquisa, os alunos e aluna foram orientados por duas professoras, que tomaram o cuidado para que a palestra tivesse o cunho pedagógico, informativo e responsável que desejavam.

Então a gente teve esse cuidado de olhar tudo o que eles estavam pesquisando, para mostrar para eles que é uma coisa séria, que deve ser tratada com seriedade, com respeito e não com brincadeiras. [...] Assim, para que ela fosse realmente uma pesquisa, que tivesse um cunho para a

²² Na palestra organizada por alunos/as, a utilização da sigla LGBTQIAPN+ foi escolhida. Esta, explicita as letras P e N, que se referem à pansexualidade e às pessoas não binárias.

informação para que essas brincadeiras parassem dentro da escola (Excerto da conversa com Dil, 09:01’).

Após esse momento de construção, que consistiu na pesquisa feita pelos três alunos/a e na orientação de suas professoras, foi organizada uma apresentação de powerpoint, contendo tudo o que os três desejavam conversar com seus colegas. A coordenadora Dil tomou a decisão de definir o público-alvo da palestra, pela questão do próprio nível linguístico dos/as alunos/as, mas também por conta da faixa etária.

[...] a gente limitou a idade, foi apenas para os maiores porque como eles fizeram uma pesquisa para a idade deles, achamos que deveriam participar os anos finais apenas. [...] Porque o tipo de pesquisa que eles fizeram era para a idade deles. [...] a linguagem também. Não caberia à educação infantil e aos anos iniciais porque eles fizeram uma pesquisa bem detalhada dos sinais, fazendo com que o nível linguístico não estivesse de acordo com os pequenos (Excerto da conversa com Dil, 10:31’).

Essa tornou-se uma decisão importante, considerando não apenas o nível linguístico, mas a temática a ser abordada naquela palestra. Falar sobre gêneros e sexualidades não tem idade. Desde o primeiro dia de vida da criança já é possível falar sobre essas questões. Entretanto, as discussões são pensadas a partir da idade, considerando as necessidades e assuntos importantes a serem abordados por cada etapa. Quando bebê, é ensinado o nome correto das partes do corpo da criança, principalmente as partes íntimas. Além disso, são ensinados e estimulados o consentimento e o cuidado básico com o corpo. Conforme a idade vai aumentando, outros assuntos são debatidos, como, por exemplo, puberdade, prevenção de gravidez, cuidados contra as IST's, sentimentos, namoro, entre outros temas, condizendo com a idade da pessoa.

Todos os cuidados que Dil e as professoras dos/as alunos/as tomaram frente à temática expressam seu compromisso com a educação, com a temática de gêneros e sexualidades, garantindo que o trabalho sempre possua cunho pedagógico, informativo e que esses momentos sirvam como mais um momento de troca e construção de saberes.

Participar da organização do Seminário da Escola Maria, subir ao palco e falar sobre suas experiências enquanto pessoa surda LGBTQIA+, reflete a necessidade de falar sobre si, falar e demandar seus direitos dentro da Escola Bilíngue de Surdos, da comunidade surda e da educação de surdos.

A Comunidade Surda não só reivindica o direito de acessibilidade em Libras através de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais, mas, também, o protagonismo. Querem ocupar esses espaços como personagens ativos e históricos desse processo, especialmente, no ativismo *queer* e dentro do Movimento LGBTI+, pois não existem muitos relatos e registros de pessoas com deficiência e visibilidade dentro do movimento. No entanto, sabemos do processo histórico a que todos esses corpos degenerados – pessoas homossexuais, deficientes, pervertidas e de todos os tipos de desvios – foram profundamente submetidas: a eugenia, a higienização e o isolamento social. Mas, o capacitismo proliferou-se fortemente em todos as áreas sociais, inclusive, nos espaços considerados mefíticos (Vieira, 2023, p. 200).

A problematização de Vieira (2023) aponta para a interculturalidade presente na comunidade surda. Para Walsh (2001), a interculturalidade trata das interações complexas entre diferentes grupos humanos, práticas culturais e saberes, levando em conta as desigualdades sociais, econômicas, políticas e institucionais que frequentemente restringem o "outro" de se tornar um sujeito pleno, com identidade, diferença e autonomia. Walsh enfatiza que a interculturalidade não pretende supervalorizar ou erradicar as diferenças, muito menos estabelecer segregação entre elas. Perceber a valorização das diferenças naquele cotidiano, por meio de uma atividade proposta, organizada e realizada por alunos surdos expressa a luta surda em visibilizar as diferentes formas de ser surdo.

Aqui, finalizamos o capítulo de análises das categorias e, a seguir, trataremos das considerações finais do trabalho, revisando o problema de pesquisa, os objetivos e dialogando com as conclusões pós-análises.

5 Para além da língua de sinais: as práticas de Educação para as Sexualidades no cotidiano de escolas bilíngue de surdos

Agora, traremos observações nossas sobre os conteúdos produzidos na pesquisa. Porém, preferimos compreendê-las por ‘considerações parciais’ ou, até mesmo ‘provisórias’, em razão de que, por mais que seja este o momento de encerramento da pesquisa, tudo o que nela se encontra não acaba aqui, mas sim, ainda encontra-se lá, viva, nos cotidianos daquelas escolas, provocando tensionamentos, discussões, reflexões, entre outros, pois “precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de ‘discursos inacabados’” (Ferraço, 2007, p. 87).

O referencial teórico dessa pesquisa deu-nos a necessária sustentação para que pudéssemos falar sobre as categorias que surgiram após conversamos com José Francisco e Dil. Transitar entre as contribuições teóricas dos Estudos de Gênero, da Educação de Surdos sob um olhar dos Estudos nos/dos/com os cotidianos, possibilitou um olhar outro para a escola, as práticas escolares, as questões de gêneros e sexualidades nas escolas e, não menos importante, ao que acontece no cotidiano desses espaços. As categorias de análise, nomeadas disparadores dos projetos, Libras e famílias e o protagonismo surdo, provocaram reflexões, ponderações, e evidenciaram o contexto da educação bilíngue de surdos. Como Vieira (2023) afirma,

Muito tem se discutido e estranhado esse espaço escolar que, tradicionalmente, demonstra ser apenas um lugar que possibilita o acesso para a aquisição da língua e a formação identitária surda. Entretanto, não é de hoje que essas discussões têm provocado rupturas na comunidade e, conseqüentemente, no ambiente escolar (Vieira, 2023, p. 143-144).

Rupturas estas apresentam-se quando alunos/as da Escola Carmen, incomodados/as com as ações de seus colegas, decidem, através de um projeto pedagógico, falar sobre suas diferenças para além da surdez. Organizam e trazem aspectos cruciais da militância e das lutas de pessoas dissidentes, nesse caso, da comunidade LGBTQIAPN+, como assim nomeiam.

Além desta, ao participarem da organização do Seminário da Escola Maria, subirem ao palco e falarem sobre suas experiências enquanto pessoa surda LGBTQIA+, demarca-se também, com essa ruptura, práticas de transformação no cotidiano da escola, como acrescenta Vieira (2023, p. 145) “o seminário foi o ápice do debate sobre gênero e dissidências sexuais tanto para a Comunidade Surda quanto para a escola de surdos”. Em tempo, Vieira (2023), ao admirar o seminário que auxiliou a organizar, reflete/expõe:

[...]o 1º Seminário: Sou Surdx, Sou LGBTQI+53, e agora?, me leva a acreditar que tenha sido o ápice, tanto na minha trajetória como professor da rede pública trabalhando as temática sobre sexualidade e dissidências sexuais, quanto para a Comunidade Surda LGBTQI+. Isso se deve à grande repercussão e à importância das temáticas desenvolvidas no evento, que envolveu pela primeira vez, uma escola e uma associação de surdos como instituições celebradoras e promotoras do seminário (Vieira, 2023, p. 51).

Com a categoria Libras e famílias percebemos o quanto ainda é necessária reivindicação da língua de sinais como língua das pessoas surdas, a que, para elas, é uma língua natural e o quanto as famílias dessas pessoas negam-se ou encontram dificuldades em aprendê-la. Entretanto, conhecemos também a ativa presença dessa família, mais especificamente, as figuras femininas de “mulher-mãe”, “mulher-irmã” na vida dessas pessoas, o quanto o cuidado ainda é direcionado como algo feminino e as relações que essas pessoas estabelecem com seus familiares surdos/as LGBTQIA+.

Por último, a categoria protagonismo surdo, que demonstra muito de como a comunidade surda se constitui: participantes da militância, buscando melhorias de ensino, acessibilidade e conscientização da cultura e identidade surda. Porém, em específico aos projetos, foi possível apontar para a interculturalidade presente nessa militância, em razão de que esses/as alunos/as surdos/as, para além de lutarem por seus direitos enquanto pessoas surdas, levantam uma bandeira de conscientização frente às questões LGBTQIA+. Como contribui Collins e Bilge (2021):

É urgente que a comunidade surda busque refletir a necessidade e a magnitude de incluir e “reivindicar a interconectividade de raça, classe, gênero e sexualidade em suas experiências cotidianas, bem como a importância dessa análise interseccional para suas aspirações políticas (Collins; Bilge, 2021, p. 97).

Nesse momento, consideramos retomar o problema de pesquisa, que foi definido da seguinte forma: Como as práticas de Educação para as Sexualidades incidem na educação bilíngue, na escola de surdos e como elas reverberam nos cotidianos escolares?

A partir das análises, com o apoio do referencial teórico, foi possível perceber as diversas formas que a Educação para as Sexualidades incide na escola bilíngue de surdos e como ela acontece quando olhamos para o cotidiano desses espaços. Para responder a esse problema de pesquisa, foi traçado o objetivo geral: compreender de que maneira a Educação para as Sexualidades manifesta-se na educação bilíngue em uma escola de surdos e suas potencialidades para práticas de transformação. A fim de atingir ao objetivo geral, deram-se os objetivos específicos: a) investigar de que forma a Educação para as Sexualidades é trabalhada na escola; b) descrever as práticas que envolvem a Educação para as Sexualidades na educação bilíngue de surdos e c) analisar reverberações das práticas de Educação para as Sexualidades nos cotidianos das escolas de surdos.

Com essa pesquisa, foi possível perceber o que pulsa em escolas bilíngues de surdos, no que tange a Educação para as Sexualidades. Sendo assim, consideramos que a presente pesquisa respondeu ao problema, atendendo aos objetivos anteriormente definidos.

Consideramos que esta escrita – as conversas realizadas, as análises feitas e, principalmente, o que foi possível conhecer e discutir sobre os projetos –, tem o potencial de contribuir com a Educação Bilíngue de Surdos e nas discussões sobre as práticas de Educação para as Sexualidades nas escolas. Desejamos que, mesmo a passos de “formiguinha”, a escola seja pensada e vista como um espaço potente de transformação social, que valoriza as diferenças, que fala sobre gêneros e sexualidades, entre outras questões. Que as escolas bilíngues de surdos possam, cada vez mais, pensar em possibilidades outras de um currículo, este desejando abranger o que, por muitos anos, foi ignorado, objetivando suprir as perdas linguísticas, sociais e da diferença, tão presentes nos espaços escolares.

Se você que está lendo me permite, nessa parte da escrita, voltarei a escrever na primeira pessoa do singular. Na introdução dessa escrita, eu, Luar, relatei que, ao ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande, não sabia que tipo de professora desejava ser. Passou-se cinco anos de graduação e vinte e quatro meses do curso de Mestrado. Considerando as disciplinas cursadas, o que vivi e observei do cotidiano da pós-graduação, as relações que estabeleci e tudo o que o realizar da pesquisa despertou, agora, não apenas sei que tipo de professora quero ser, como também sei o tipo de professora que não desejo ser, práticas, posturas e diálogos que não desejo perpetuar. Acredito que esse seja um processo carregado de intencionalidade e engajamento, na construção da docência.

Tudo o que me atinge, me atravessa, faz de mim a pessoa e profissional que sou hoje. Durante a pesquisa, conheci diversos fazeres docente, que me inspiraram e ensinaram todos os dias. As conversas nas salas de aula, a forma como aquela professora planejou e organizou a disciplina, sua postura frente às diversas situações na sala de aula, as discussões sobre os textos, os seminários, as relações com colegas e professoras/es provocam-me a, constantemente, de pecinha em pecinha, “montar” o perfil de educadora que almejo. Essa reflexão dialoga com algo que Nilda Alves (2003) observa:

[...] ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. [...] Mas o tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam (Alves, 2003, p. 66).

Dito isso, (re)afirmo aqui o compromisso que carregava e continuo carregando referente à valorização das diferenças, às discussões de gêneros, sexualidades, preconceitos, cuidado de si, entre outros tópicos, principalmente no espaço escolar. A profissional que aqui se apresenta não se sente (e, provavelmente, nunca se sentirá) preparada, completa. Com muita humildade, declaro a possibilidade desse perfil de professora estar sempre em evolução e construção, assim como a própria escola, a Educação e as pesquisas realizadas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Orientadora: Menga Lüdke. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10324@1>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- ALTMANN, Helena; MARIANO, Hugo Romano. Crianças e adolescentes ministram aulas sobre gênero na universidade: experiência pedagógica e constituição do sujeito. **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 1, 2019, p. 244-259. <https://doi.org/10.14295/de.v7i1.9010>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9010>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, mai./ago. 2003, p. 62-74.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARBOSA, Luciana Uchôa, VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 11(10), e772, 2019. <https://doi.org/10.25248/reas.e772.2019>. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/772>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**. 2018, v. 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230039>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- BORTOLOZZI, Ana Claudia; VILAÇA, Teresa. Educação sexual na educação inclusiva: atitudes de professores diante de situações projetivas envolvendo comportamentos sexuais de alunos. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 190–211, 2020. DOI: 10.14295/de.v8i1.11307. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11307>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007**: Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro de casa**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa#:~:text=81%25%20dos%20casos%20de%20viol%C3%Aancia,Direitos%20Humanos%20e%20da%20Cidadania>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 687 de 30 de março de 2006**. Aprova a Política de Promoção da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0687_30_03_2006.html. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAETANO, Marcio; LIMA, Carlos Henrique Lucas; CASTRO, Amanda Motta. Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidades: temas importantes à educação democrática. **Colloquium Humararum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p. 5-16 jul/set 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n3.h429. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3179>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 38(1), 2022.

<https://doi.org/10.1590/1678-460x202257202>. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57202>. Acesso em: 17 ago. 2024.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. *In*: PAIVA, Bártolo (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.

CARVALHO, Ana Paula Teixeira da Silva; *et al.* Ações na área da sexualidade adolescente sob a perspectiva do programa Saúde na Escola: visão dos profissionais de saúde. **Revista de APS**, v. 24, n. 1. 2021.
<https://doi.org/10.34019/1809-8363.2021.v24.15926>. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/15926>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CASTRO, A. M. **Fios, tramas, cores, repassos e inventabilidade**: a formação de tecelãs em Resende Costa, MG. 2015. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

CAVALCANTI, P. B.; LUCENA, C. M. F.; LUCENA, P. L. C. Programa Saúde na Escola: interpelações sobre ações de educação e saúde no Brasil. **Textos & Contextos**, v. 14, n. 2, p. 387-402, Porto Alegre, 2015. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3215/321543546014.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

COHEN, Cathy J. Punks, bulldaggers, and welfare queens: the radical potential of queer politics? **GLQ: A Journal of Lesbian & Gay Studies**, Durham, v. 3, p. 437-465, 1997.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024

CRUZ, Carina Rebello. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Finger. 2016. 207 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3736772. Acesso em: 05 ago. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual e Relações de Gênero: Onde/como a biologia se coloca nessa discussão?. *In*: SOUZA, Elaine de Jesus; SANTOS, Claudiene; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz (Orgs.). **Interculturalidade e transdisciplinaridade**: “o que a Biologia tem a ver com isso?”. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ebook_elenita_compressed_1_ Acesso em: 16 ago. 2024.

GARCIA, Regina Leite. **A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano**. Rio de Janeiro: Laboratório GRUPALFA – Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares, 2003. Disponível em: <https://grupalfa.uff.br/wp-content/uploads/sites/531/2021/10/A-dificil-Arte-e-Ciencia-de-pesquisar-com-o-cotidiano.pdf> Acesso em: 16 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. **ETD**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, mar. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922006000000004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2024.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Gênero e surdez. **Reflexão E Ação**, 15(1), 2008, p. 100-112. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/225/172>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; VASCONCELOS, Lima Maciel de Lemos; ABREU, Norma. **Liderança surda**: uma história contada por várias mãos. Curitiba: Appris, 2020.

LAMAS, Marta. **Cuerpo**: diferencia sexual y género. Cidade del Mexico: Taurus, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Machado, C. Pânico moral: para uma revisão do conceito. **Interações**, Coimbra, v. 7, p. 60-80, 2004.

MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Repositório Digital UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115955>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, 1, e202011, 2020. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202011>. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **Surdez, gênero e sexualidade**: um estudo sobre o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue no Sul do Brasil. 2017. Tese (doutorado). Orientadora: Denise Regina Quaresma da Silva. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/813>. Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Débora. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29665>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ORTIZ, Luciano. **Sexualidade no espaço escolar**: direito linguístico do discente surdo. 2023. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAR. Orientador: Vagner Sérgio Custódio. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/242653>. Acesso em: 05 ago. 2024.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos; PEREIRA, Rosenilde Oliveira. Surdo-negro soteropolitano: uma pesquisa exploratória sobre a sua percepção de opressão e exclusão. **Revistas de Ciência da Educação**, v. 02, n. 29, p. 139-148, 2013.

PEREIRA, Cintia.; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Pesquisa Qualitativa na área da Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9.n.03. mar. 2023. doi.org/ 10.51891/rease.v9i3.8803. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/issue/view/46>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PFEILSTICKER, Leopoldo N. *et al.* A investigação genética na surdez hereditária não-sindrômica. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.** São Paulo, v. 70, n. 2, p. 182-186, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992004000200007&lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal Ribeiro. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide

Damico (org.). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 190.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisas**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216 f.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705 de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em:
<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

RIZZA, Juliana Lapa. Educação sexual, orientação sexual e educação para a sexualidade. **Revista Diversidade e Educação [online]**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 4-5, 2013. ISSN 2358-8853. Disponível em:
<https://sexualidadeescola.furg.br/phocadownload/revista%20sexualidade%20e%20educacao%201%20site.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 15, p. 18-42. 2007.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. Currículo, Protagonismo Surdo e Emancipação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 302-318, jan./mar. 2022.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p302-318>. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54439>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2017.

SANTOS, Saionara Figueiredo; BITENCOURT, Ana Carolina; RAMOS, Heitor; VIANNA, Joana. Educação Sexual para prevenir abusos: socializando visualmente conhecimentos em língua brasileira de sinais. **Caminho Aberto**, ano 07, n. 13, jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2871>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SCHNEIDER, Stéfani Almeida; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. Percepções de educadores e profissionais de saúde sobre interdisciplinaridade no contexto do Programa Saúde na Escola. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210191, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/dr4YJSfvkxCthHWzNfNgGDL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SEFFNER, Fernando.; PICCHETTI, Yara de Paula. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. *In*: **Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD**: Educação para a sexualidade. Rio Grande: Editora da

FURG, 2014. p. 67-81. v. 23. ISBN 978-85-7566-230-4. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/Novos/Cadernos/Volume023.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SILVA, Adriano Nunes da. **Educação Sexual e de Gênero: narrativas de vida das pessoas surdas**. 2022. 153 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras / Português) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia, Aparecida de Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1359>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, Rosimeri Aquino; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. O gênero e a sexualidade na educação em tempos violentos. *In*: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2014. 53 p., il. ISBN 978-85-7652-189-1.

VIEIRA, José Francisco Duran. **Sou Surdo(a), sou LGBTI+ e agora? Relações de poder e as interseccionalidades na Comunidade Surda**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14304090. Acesso em: 04 ago. 2024.

XAVIER FILHA, Constantina. Pesquisa sobre gêneros e sexualidades na educação: tentativas de ver, rever e “transver” o mundo. **Margens**, 2022, v. 16, n. 26. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11085/8941>. Acesso em: 13 jul. 2024.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: UNICEF, 2001, p.3-11. Disponível em: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf Acesso em: 13 jul. 2024.

Apêndices

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

PESQUISA DE MESTRADO: Discutir gênero e sexualidade em escolas bilíngues de surdos? Conversas com docentes sobre educação para sexualidade – Vinculada ao projeto de pesquisa Educação Escolar Bilíngue de surdos: análise de práticas (instituições executoras: UFRGS, UFPel e UFSM).

MESTRANDA: Luar Fagundes Nunes da Silva (PPGE/UFPel)

ORIENTADORA: Dra. Madalena Klein (PPGE/UFPel)

NATUREZA DA PESQUISA: A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as potencialidades de escolas bilíngues de surdos de constituírem-se como espaços de práticas de transformação, no que diz respeito a Educação para Sexualidade. E como objetivos específicos da pesquisa: -Problematizar as práticas de educação para sexualidade que se apresentam em espaços de escolas bilíngues de surdos; - Compreender as potencialidades dos espaços de discussão sobre educação para sexualidade em escolas bilíngues de surdos.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa professoras/es e/ou coordenação pedagógica de 02 escolas de surdos, que quiserem contribuir com a pesquisa.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão encontros com docentes dessas escolas, a fim de conhecer as práticas de educação para sexualidade nelas realizadas. Esses encontros serão gravados e fotografados, assim como serão realizados registros escritos em diário de campo, para posteriormente serem analisados.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos/as participantes. A qualquer momento, se algum/a participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o/a mesmo/a.

CONFIDENCIALIDADE. As filmagens e registros escritos dos encontros realizados serão utilizados unicamente para análise da pesquisa, tendo como intenção contribuir com a educação bilíngue de surdos. A identificação das pessoas participantes será opcional, como consta no final deste termo. Quanto às transcrições das conversas, não ocorrerá a identificação de alunos/as/es, escolas e quaisquer pessoas citadas pelos/as participantes.

BENEFÍCIOS. Ao participar da pesquisa, os/as participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas eventualmente planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

(X) Encontros previamente agendados das atividades da pesquisa que serão gravados, fotografados e registrados em diário de campo.

Quanto à minha identificação na pesquisa:

- () Desejo permanecer no anonimato, utilizando o pseudônimo: _____
() Desejo ser identificado(a) com meu nome.

Assinatura da pessoa participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Local e data.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Tel: (51)3308-3738, e-mail: ética@propesq.ufrgs.br

Telefones das pesquisadoras: Mestranda Luar Fagundes Nunes da Silva (PPGE/UFPel) – (53)999222217; Prof^a. Dr^a. Madalena Klein (PPGE/UFPel) – (53)991195448.

APÊNDICE B – Transcrição da conversa com Dil

<p>Obs.: Em parênteses, estão contextualizações da conversa, que não foram ditas explicitamente, ou foram resumidas, a fim de facilitar a compreensão e leitura, mas também estão sinalizados trechos censurados (privado), que foram consideradas informações particulares pelos participantes da conversa ou que, de alguma forma, identificariam pessoas.</p>	
Tempo fracionado 30' em 30'seg.	Transcrição
01:31' a 02:00'	<p>L: Dil, como que aconteceu esse projeto? Como é tua atuação na escola?</p> <p>D: Eu ocupava a vice direção e a coordenação pedagógica. Mas, eu acho que tem mais a ver com a coordenação pedagógica (pensando na orientação do projeto).</p> <p>L: E então, como que foi acontecendo isso? A ação que aconteceu lá, como que foi?</p> <p>D: Assim, primeiro a gente tem que entender o contexto da escola. A escola é uma escola que trabalha gênero e sexualidade, como trabalha toda essa questão...</p>
02:01' a 02:30'	<p>... corporal dos alunos. Então a gente, a muito tempo, tem uma parceria tanto com o IFRS quanto com a Universidade porque é uma das coisas que eu penso, apesar de ser formada em Ciências, que tem certas coisas que devem ter formações de professores, de profissionais que trabalham nessa área. Então a bastante tempo a gente tem uma parceria com a Medicina e com a Enfermagem, tanto da Universidade Federal como do IFRS.</p>
02:31' a 03:00'	<p>E da Anhanguera também. Mas ultimamente tem sido da Universidade e o IF que vão na escola. Então sempre no início do ano entramos em contato e conversamos sobre quais possibilidades de palestras que esse grupo pode oferecer na escola. Então já é uma prática, eles (alunos) sabem que a escola é aberta para falar sobre qualquer assunto, principalmente quando eles têm dúvida.</p>
03:01' a 03:30'	<p>Como a gente sabe que tem toda essa particularidade da língua, que a família não consegue ter essa conversa, nós acabamos tendo conversas com alunos individualmente, tirando algumas dúvidas sobre sexualidade, sobre dúvidas do dia a dia.</p> <p>As palestras são sempre informadas para a família, a gente nunca, até agora, teve uma família que disse, por exemplo “não quero que minha filha participe”. Então, são de diferentes tipos (palestras). Tem de higiene,</p>
03:31' a 04:00'	<p>Tem de saúde, diabetes, saúde em geral, DSTs, prevenção de gravidez, e dependendo da equipe que vai. Agora mesmo tivemos uma sobre a saúde da mulher, em que fizemos grupo individual apenas com as meninas e outro da saúde do homem, para um grupo só com os meninos.</p>
04:01' a 04:30'	<p>Então, a escola já é aberta para esse tipo de conversa que vemos, que em muitas vezes, para as escolas isso é um tabu. Baseado nisso, a gente tem dois casos lá na escola de alunos que... um ele</p>

	sempre teve certeza e a família aceita naturalmente, mas nós temos alguns casos que estão indefinidos ainda, que estão se redescobrimo,
04:31' a 05:00'	se descobrimo, e eles tinham curiosidade. Então partiu deles pesquisarem sobre o assunto. Não foi a gente que impôs "ah, nós vamos pesquisar". Eles chegaram e disseram para a professora que eles tinham vontade de pesquisar e fazer uma palestra para os colegas porque eles viram que alguns colegas que, assim, por falta de informação,
05:01' a 05:30'	faziam piadinhas que eles não gostavam, aquelas coisas que sempre acontecem quando envolve adolescentes. Às vezes não é por maldade e sim por falta de conhecimento. Dois alunos, na verdade, três que sentiram-se incomodados e acharam que era interessante fazer uma pesquisa e poder apresentar para os outros colegas, para os outros colegas entenderem melhor sobre o assunto e nós apoiamos a ideia.
05:31' a 06:00'	Claro que, primeiramente, nós falamos com os pais porque sabemos toda polêmica que envolve gênero e sexualidade. Teve uma mãe apenas que se sentiu preocupada porque ela vê que a filha pode "desenvolver", segundo ela, "um perfil que se enquadre no grupo"...
06:01' a 06:30'	Geralmente tem essas questões. E a gente disse para ela e é o discurso que a gente sempre trabalha lá na escola, que não vamos "botar" no aluno a concepção que qualquer escolha pessoal é legal. Não, a gente quer informar eles
06:31' a 07:00'	Para que eles tomem uma decisão corretamente, que eles tenham informações corretas, né? L: Que é melhor conhecer, saber do que ficar no escuro... D: Isso! E que não ia ser nada no sentido pornográfico. Porque quando tu falas em gênero e sexualidade e sexo, eles já acham que a gente vai para a pornografia. E não é isso. L: Os pais acham isso? D: Sim, eles acham que é coisa pornográfica. Por exemplo, tu mostrares uma camisinha, mostrar como que coloca ela...
07:01' a 07:30'	D: Acham mais que é algo pornográfico do que informação sobre cuidados do corpo, cuidados com a saúde, né? Então com essa mãe a gente teve uma conversa mais detalhada. Ela foi a única mãe que nos chamou para ter uma conversa mais preocupada, os outros se mostraram tranquilos. Então a gente primeiramente falou com os pais dos alunos que iriam participar da pesquisa, né? E depois só informamos as palestras que iriam ter
07:31' a 08:00'	D: E caso algum pai se sentisse incomodado, que preferia que o filho não assistisse, que não mandasse o filho para a escola naquele dia, mas a gente não teve isso. Só essa mãe que se sentiu meio incomodada, mas depois ela entendeu e viu que não era isso, né? Que foi um trabalho feito para conhecimento mesmo deles. E tem coisas que eles pesquisaram que nem eu sabia (risos) L: Sim, eu imagino D: Surgiu de tudo L: Ainda mais adolescente...

08:01'a 08:30'	D: Eu não sabia que existia tantos termos e tantos sinais. Essa foi a primeira parte da aprovação do projeto, que a gente tem o cuidado de as famílias saberem o que tá acontece. Porque o que acontece... Como a comunicação em casa é falha,
08:31' a 09:00'	D: A gente ficou com receio do aluno, quando tivesse em casa pesquisando, os pais achassem que eles estivessem pesquisando pornografia, né. E como eles não saberiam se comunicar com o filho, nós achamos melhor fazer essa reunião com os pais e explicar o que ia acontecer, porque eu acho que a informação é o melhor caminho, né... L: É, com certeza... D: E aí nós explicamos que eles estariam pesquisando, que eles poderiam ver eles nos sites procurando sinais, procurando textos sobre o assunto né
09:01'a 09:30'	D: Mas que era uma pesquisa, né. Essa foi a primeira etapa. A segunda etapa eles pesquisaram... e toda pesquisa deles passaram por um professor, para orientar, para que realmente a pesquisa fosse de cunho pedagógico, informativo, não com cunho ideológico ou de pornografia.
09:31' a 10:00'	D: Então a gente teve esse cuidado de olhar tudo o que eles estavam pesquisando, para mostrar pra eles que é uma coisa séria, que deve ser tratada com seriedade, com respeito e não com brincadeiras porquê de repente, eles mesmos poderiam levar pra esse lado. Então, toda a pesquisa foi acompanhada de perto para que fosse realmente uma pesquisa, que tivesse um cunho para a informação para que essas brincadeiras parassem dentro da escola.
10:01'a 10:30'	D: Ou que eles se sentissem confortáveis também em falar sobre o assunto, porque isso também é importante, sabe? Porque quando eles começaram a pesquisar, eles se sentiram mais empoderados até para falar sobre o assunto. L: Sim, sim... E o dia, da palestra em si? D: Então, o que que aconteceu... Não deu para ser em um dia, precisou ser dois.
10:31' a 11:00'	D: Isso porque eles pesquisaram muitas coisas e eles queriam mostrar tudo então a gente deixou que eles apresentassem tudo. Claro, a gente limitou a idade, foi apenas para os maiores porque como eles fizeram uma pesquisa para a idade deles, achamos que deveriam participar os anos finais porque apesar de ser quarto e quinto ano, eles são um pouco maiores, tem em torno de onze, doze anos. L: Entendi... Claro...
11:01'a 11:30'	D: Então a gente deixou de fora as crianças mesmo, primeiro ano, segundo ano... Porque o tipo de pesquisa que eles fizeram era para a idade deles. L: Pois é, e para os primeiros anos realmente, é outro assunto, outras discussões... D: É, uma outra linguagem também... Não caberia a educação infantil, o primeiro, segundo e terceiro ano. Uma porque eles fizeram

	uma pesquisa bem detalhada dos sinais e aí o nível linguístico não estaria de acordo com os pequenos
11:31' a 12:00'	D: e outra porque eles queriam atingir aquele grupo. L: E tu sabe, por exemplo, eles escolheram os temas, como foi? D: Assim, eu acabei não conseguindo assistir tudo na íntegra porque como te disse, foi um trabalho grande e foram duas tardes e dentro da escola, como coordenadora, não tenho duas tardes livres para pesquisar.
12:01' a 12:30'	D: A parte que eu vi foi bem voltada para essa informação e depois eles focaram na informação de o que era cada tipo de relacionamento, por exemplo: homem com mulher e aí eles deram o nome, o sinal e explicaram. Mulher com mulher, sinal, nome, homem com homem também.
12:31' a 13:00'	D: Eles acharam 500 nomes que eu não conhecia. Então teve uma dinâmica assim, mostravam a imagem, mostravam o que era, como era esse relacionamento, o sinal e então debatiam... os primeiros, que são mais comuns, teve um debate maior, mais perguntas e tal
13:01' a 13:30'	D: Mas os outros tinham mais o cunho de informação assim... Não foi muito aprofundado porque também tem muitos termos e eles pesquisaram muitos termos. L: E aí foram esses três que se organizaram entre si... D: Deixa-me ver... Sim, eram os três mais importantes. L: Que idade eles têm? D: Entre quinze e dezoito anos L: Ah, sim, são bem grandes já
13:31' a 14:00'	(privado)
14:01' a 14:30'	D: Mas eles levantaram uma bandeira. O único que é assumido ali, ele ia pintado (maquiado) e tal, mas eles três levantaram a bandeira contra o preconceito. Porque eles não gostavam quando acontecia alguma piadinha e certas atitudes que eram erradas de se ter quando tu vêes um casal. E aí eles debateram esses pontos.
14:31' a 15:00'	D: E foi aí que eles se sentiram confortáveis em falar sobre essas coisas, organizar tudo isso. E isso reflete bastante o que a escola já faz, já deixa eles livres para serem quem são. D: Quando foi a enfermagem e a medicina lá (palestras) eles se sentiram mais confortáveis para fazer perguntas que talvez antes não teriam coragem. Principalmente quando foi dividido entre meninas e meninos, foi bem mais direcionado ao seu tipo de corpo.
15:01' a 15:30'	D: Esse foi palestrado pela medicina, eles optaram em dividir, porque são assuntos diferentes. L: Sim e talvez, se fizesse juntos, fosse ficar um momento muito extenso em tempo também. D: E aí os meninos puderam fazer perguntas que normalmente eles não fariam, por tabu, receio... E ali eles viram que a coisa era respondida, eles se sentiram mais à vontade.
15:31' a 16:00'	D: Claro, e depois da pesquisa (dos alunos) surgiu ali entre eles e os alunos que estavam assistindo, uma vontade de pesquisar mais sobre outras coisas, mas não saiu do papel ainda. A gente até disse que, para pesquisar, precisava ter um professor responsável, por causa desse cuidado mesmo.

	<p>L: Sim... olhar mais de perto, só de orientar mesmo.</p> <p>D: Isso! A gente toma muito esses cuidados, para não vulgarizar, para ter a informação correta, não (ter ali uma) ideologia.</p>
16:01'a 16:30'	<p>L: Sim...</p> <p>D: Porque às vezes pode estragar todo um projeto sabe...</p> <p>L: Perder uma boa oportunidade.</p> <p>D: Isso, por causa de uma ideologia ou um pensamento... então a gente tomou muito cuidado tanto com o menino que é assumido quanto com os outros que estão ainda em fase de construção da sua identidade assim como aqueles que, por mera falta de informação, não aceita a identidade do outro.</p>
16:31' a 17:00'	<p>D: As coisas têm que ser feitas muito pedagogicamente, para que sejam realmente levadas à sério, que é um dos objetivos.</p> <p>L: Parando para pensar o quanto isso deve ser importante de eles, enquanto surdos, nessa idade mesmo e não estarem discutindo isso com seus trinta anos. Acho que é uma geração interessante para se pensar enquanto comunidade surda mesmo.</p>
17:01'a 17:30'	<p>D: E assim, por conta da falta de informação dentro de casa, como dos meios de comunicação, porque a gente sabe que tem meios de comunicação ou que botam um tabu que é tudo errado ou que vulgariza. E não é isso. O gênero e a sexualidade não é uma coisa vulgar, é sobre sentimento, da pessoa se identificar, da pessoa se reconhecer. Não pode ser um "modismo" ou porque fulana é ou porque beltrana acha legal.</p>
17:31' a 18:00'	<p>L: Sim, sim...</p> <p>D: Tem que ser uma coisa que parte de dentro para fora. Por isso tem que ter muito cuidado quando a gente fala desses assuntos para que... (a gente pense bem em) como vai ser conversado, quem vai conversar sobre o assunto.</p> <p>L: E tu acha que, por exemplo, tu imaginas que ainda tem coisas a serem discutidas? Por exemplo, se eles quisessem se organizar novamente...</p>
18:01'a 18:30'	<p>D: Olha, eu sinceramente acho que sempre tem. Por mais que eles tenham pesquisado, acho que tem assuntos que tem que ser sempre pesquisados e mesmo assim... Eles fizeram o projeto mas esse ano (2024) eles têm que fazer, não vou dizer igual, mas, o que eles tiveram impressão do que aconteceu ou um tema que esteja acontecendo agora, mas eu acho que esse assunto não termina numa pesquisa só.</p>
18:31' a 19:00'	<p>D: Ele tá sempre (sendo) debatido. Porque as pessoas, infelizmente, por exemplo, acho horrível aquele discurso "ah, eu tenho um amigo gay, não sou homofóbico" ou "ah, tenho amigos negros, não sou racista". Eu acho que não podemos cair nesse pensamento. Por exemplo pensar "eu respeito ele então eu não sou (preconceituoso)".</p>
19:01'a 19:30'	<p>D: Eu acho que não é por aí, acho que devemos compreender, respeitar acima de tudo mas acho que essa informação precisa estar sempre sendo debatida.</p> <p>L: Sempre sendo conversada</p>

	<p>D: Sim! Tanto que esse momento com a medicina e a enfermagem a gente faz todos os anos, não interessa que seja igual, a gente os vence pelo cansaço</p> <p>L: Até porque esquece...</p> <p>D: (privado)</p>
19:31' a 20:00'	<p>L: (privado)</p> <p>D: (privado)</p>
20:01' a 20:30'	<p>D: (privado) Como a gente lida com surdos, a gente tem que estar sempre voltada pra isso (promover essas discussões). Certamente esse ano vai sair alguma outra coisa lá na escola, de repente, não o mesmo cunho de pesquisar sinal etc., mas pode ser, por exemplo, relatos ou coisas que os deixam desconfortável.</p>
20:31'a 21:00'	<p>(privado)</p> <p>D: (privado)</p>
21:01' a 21:30'	<p>L: (privado)</p> <p>D: (privado)</p> <p>L: (privado)</p> <p>D: (privado)</p> <p>L: (privado)</p>
21:31'a 22:00'	<p>D: (privado) Eu acho que em termos desse assunto eles/a gente sempre vão ter o que pesquisar e a gente (escola) vai apoiar.</p> <p>L: Sim sim. Assim, após a palestra, com os diálogos, como tu acha, em termos gerais, como tu avalia o projeto?</p>
22:01' a 22:30'	<p>D: Tá, assim, eu vi duas coisas. Na verdade, três. Uma o espanto de muita gente inclusive professores/as que estavam assistindo, porque professor não detém todo o conhecimento.</p>
22:31'a 23:00'	<p>D: De tantos termos que tem, tantas variações, muita gente ficou muito surpresa. Teve então essa surpresa, tanto os alunos quanto os professores porque os professores também assistiram. Depois outra coisa bem curiosa que eu vi, saber os sinais, os termos. Teve bastante.</p> <p>L: Foi uma parte muito legal essa.</p>
23:01' a 23:30'	<p>D: É. Muitos queriam saber e perguntavam. Diziam tal termo e depois perguntavam a diferença de um para outro. E aí eles explicavam por que para gente parecia que não tinha diferença e então eles iam explicando para a gente. Teve bastante pergunta também de o porquê ter tantos termos e qual era a diferença, porque surgiram tantos termos.</p>
23:31'a 24:00'	<p>D: Eu acho que melhorou sim. Alguns alunos tinham algumas brincadeiras, eu notei que assim... Claro, aquelas brincadeiras de adolescente, é difícil terminar com elas, mas brincadeiras de maldade mesmo, de preconceito, de não aceitar o outro como ele é, eu vi que melhorou bastante. Não posso dizer que melhorou 100% porque seria uma utopia.</p>
24:01' a 24:30'	<p>D: Mas que melhorou. Eles começaram a achar normal eles andar de batom. Virou uma coisa normal. Na festa de Halloween um aluno se vestiu de mulher e eles acharam normal. E ele vir com roupas mais femininas, os outros começaram a achar natural.</p>
24:31'a 25:00'	<p>D: Claro, lá na escola eles usam uniforme, então não tem como fugir... ir tão feminino, mas ele usar uma tiara, uma maquiagem...</p>

	Isso eles não começaram a achar que ele tava fazendo papel de palhaço, mas que era uma coisa natural, que ele gostava. Tanto que no final do ano, ele já não estava mais usando batom e tiara. Antes parecia que ele fazia isso para demarcar a sexualidade dele.
25:01' a 25:30'	L: Sim, sim D: E porque causava estranhamento. Assim como eu, às vezes não tô a fim de usar maquiagem, ele também. Então acho que ele se sentiu mais natural (mais tranquilo). L: Pois é, e tem muito isso né, a gente pensa às vezes que precisamos ser iguais a vida inteira, sendo que a gente também tem fases, preferências e tal, roupas de estilo tal...
25:31'a 26:00'	D: É... Eu notei que ele não se preocupou tanto. Antes eu acho que ele estava muito preocupado com a aparência, para demarcar que ele era homossexual. No final do ano, eu já percebi, não que ele não fizesse, mas tu via que era uma coisa mais natural agora, dele também poder escolher... Não significa que uma pessoa é homossexual que tem que usar vestido .
26:01' a 26:30'	D: Tu andas do jeito que tu quiseres. L: Foi um processo importante para ele esse de usar coisas femininas D: Sim... Eu achei que para ele foi bem interessante. E o outro aluno, eu o vi se mostrar mais também. Não assumir 100% a sexualidade dele, mas deixar a leveza tomar conta dele, não ser algo de se preocupar tanto. Caso ele fizesse algum trejeito e ter alguém ali para se preocupar, julgar ele
26:31'a 27:00'	D: Eu percebi isso L: Até porque ele também deve sentir muito talvez, penso eu, a pressão de justamente falar D: É, é. L: Então quando vê ele deu uma relaxada quanto a isso
27:01' a 27:30'	(privado)
27:31'a 28:00'	L: A única coisa que acho que ficou faltando foi a gente falar da escolha do tema, do porquê eles escolherem falar sobre orientação sexual
28:01' a 28:30'	D: É, eles escolheram falar sobre orientação sexual justamente L: Porque era algo que tava mais ali... pulsando? D: É porque eles queriam. Um dos alunos, esse que usava coisas mais femininas, ele tinha essa necessidade de que todos soubessem que ele era homossexual. (privado)
28:31'a 29:00'	D: Acho que foi uma necessidade deles, querer falar sobre o assunto e sentir que a escola é aberta para falar sobre o assunto. L: E é muito interessante de pensar, por exemplo, nós enquanto ouvintes, a gente faria e teria esse momento, por exemplo, provavelmente dentro de casa, com nossa família e eles escolheram a escola para fazer isso. Legal de se pensar assim, essas diferenças assim.
29:01' a 29:30'	(privado)
29:31'a 30:00'	(privado)
30:01'a 30:30'	D: Uma vez a gente não sabia o que fazer, pensávamos que íamos ser chamadas de “subversivas”, que íamos colocar coisas na

	cabeça dele. A gente (escola) faz parte de um projeto de extensão, formativo, que trabalha essas questões, então tínhamos uma placa na escola, colada na porta da escola
30:31' a 31:00'	D: Não está mais lá porque a gente se mudou e eu não sei onde está a placa, mas a gente participa. Então bem na entrada tinha a placa dizendo que a gente discute gênero e sexualidade e a gente discute mesmo. Fizemos os curtas bilíngues, acho que ele tinha uns seis anos e tinha um teatro de animais da floresta e ele “embestou” que ia ser a borboleta.
31:01'a 31:30'	L: Que bonitinho! Mas imagino que o pai, né, deve ter amado
31:31' a 32:00'	D: A professora não viu nada demais dele ser a borboleta e fez a fantasia para ele. E ele era realmente uma borboleta linda. E quando a gente foi assistir a gravação do teatro, a gente se olhou e pensou “a família vai nos matar” porque se tu tinhas dúvida...
32:01'a 32:30'	L: Confirmou, daí D: Confirmou. L: Que sacanagem né, é uma pena mesmo D: É. Mas aí a gente deixou lá né, o teatro com ele de borboleta ficou e ele era a borboleta mais feliz do teatro. Mas aí tu já pensas na cara da mãe. A gente já começou a conversar com a mãe, né, ali ela já começou a entender.
32:31' a 33:00'	D: Porque antes mesmo dele se identificar, a gente tá tava tendo essa conversa com a mãe porque tem coisas que a gente não consegue esconder, sabe?
33:01'a 33:30'	D: Aí a gente... a gente já sabia... L: Não deve estar sendo fácil pra ele porque ao mesmo tempo que...
33:31' a 34:00'	(privado)
34:01'a 34:30'	D: É, a gente não... a gente não diz nem pra família o que é certo e o que é errado. A gente traz pros alunos a informação correta, não trazemos ideologia...
34:31' a 35:00'	L: Até porque, tem respaldo de política pública educacional então não tem como proibirem.
35:01'a 35:30'	D: Então eu acho que é isso, que o projeto surgiu da necessidade de eles falarem isso. No momento que tu pesquisas sobre um tema, tu tá trazendo... L: Um pouco de si. No caso deles, muito de si D: Sim! E eles pesquisaram pessoas famosas que são também (LGBTs)... Tinha muita coisa, tanto que foram necessárias duas tardes pra fazer isso L: E que bom que é integral, que aí eles têm esse tempo
35:31' a 36:00'	D: Sim... Eles pesquisaram bem direitinho, fizeram PowerPoint, sabiam todos os sinais, foi bem legal. Pena que não assisti tudo, na íntegra porque era bem grande. Mas os pedaços que assisti foram muitos bons. E não teve nenhuma reclamação dos pais. Nem eles fazendo a pesquisa e nem depois da palestra.
36:01'a 36:30'	L: Acho que é reflexo da postura da escola de primeiro conversar com os pais, para eles não se assustarem, deixá-los à par D: Sim, sim

	<p>L: Até porque eles estão na idade para falar sobre sexualidade, a adolescência exige isso e se não falar sobre, como eles vão ter conhecimento sobre as coisas? De forma...</p> <p>D: É, errada.</p> <p>L: As palestras, por exemplo, do pessoal da saúde, de alguma forma eles iriam pesquisar o que querem saber e a preocupação é com qual informação eles irão se deparar</p>
36:31' a 37:00'	<p>D: Sim. E quando a gente diz para os pais que quem deu a palestra foram médicos, eles não vêm em cima da escola porque aí não foi a escola que levou, por exemplo, um pênis de borracha, uma camisinha, foi um médico.</p> <p>L: Pois é, pra ensinar mesmo. Não é deixando de falar sobre que isso não vai mais ser experiência deles</p> <p>D: Mas a gente toma esse cuidado. Claro, em sala de aula, a gente retoma o tema, debate, mas a primeira informação foram pessoas da área da saúde que trouxeram.</p>
37:01'a 37:30'	<p>D: Até porque, às vezes, eles trazem uns casos bem chocantes. Esse ano mesmo nós tivemos um trabalho, tem um grupo da polícia que trabalha com esse problema da internet, de pedir nudes, que é crime, então a gente também faz esse trabalho.</p>
37:31' a 38:00'	<p>D: Acho que a família fica mais confortável porque não é só sobre sexo que a gente fala, que a gente faz palestra. Nós trouxemos também esses mesmos médicos e enfermeiros para dar palestra para a família, porque aí eles também vêm que não é uma coisa dada de qualquer jeito. Teve um sábado de manhã que os pais foram convidados a participar. Tinha uma psicóloga, os alunos da medicina e da enfermagem...</p>
38:01'a 38:30'	<p>D: Isso mostra o compromisso da escola, acho que isso fortalece qualquer projeto e não vulgariza. Porque essa parte de gênero e sexualidade, tu falas e eles já se assustam, acham que é vulgarizar, pensam "ah, já vão falar sobre sexo" e não é isso.</p>
38:31' a 39:00'	<p>D: É sobre falar sobre pessoas</p> <p>L: E suas diferenças</p> <p>D: É, mas todos nós somos diferentes. Até quem é</p> <p>L: O mais padrão possível</p> <p>D: É diferente</p>

APÊNDICE C – Transcrição da conversa com José Francisco

Obs.: Em parênteses, estão contextualizações da conversa, que não foram ditas explicitamente, ou foram resumidas, a fim de facilitar a compreensão e leitura, mas também estão sinalizados trechos censurados (privado), que foram consideradas informações particulares pelos participantes da conversa ou que, de alguma forma, identificariam pessoas.	
Tempo fracionado 30' em 30'seg.	Transcrição da entrevista
00:31' a 01:00'	L: Assim, a proposta é bem essa, a gente conversar, sabe? Conversar sobre o que foi o projeto, como aconteceu e tudo mais para eu conhecer mesmo e falar posteriormente sobre ele.
01:01' a 01:30'	L: (privado)
01:31' a 02:00'	L: (privado)
02:01' a 02:30'	J.F.: (privado) L: (privado)
02:31' a 03:00'	L: (privado) J.F.: (privado)
03:01' a 03:30'	L: (privado) J.F.: Ah, tá. Tá bem! Não sei o que que tu queres, como queres começar, por onde queres começar, se tens algumas perguntas estruturadas ou não, se é livre, conversa... Tu é quem sabe! L: A proposta é que seja uma conversa mesmo
03:31' a 04:00'	L: E o que eu tenho anotado aqui são coisas só para eu olhar de vez em quando para eu ver se não tem algo que seja essencial eu saber sobre. Por exemplo: Ah, faltou esse detalhezinho e tal... só para eu lembrar mesmo, mas a proposta é que seja uma conversa mesmo. (privado)
04:01' a 04:30'	L: E depois, com esse material em mãos, a gente vê se tem necessidade de conversar novamente. Se a gente, por exemplo, sentiu que tá faltando mais informações. Então a proposta é bem essa assim. J.F.: Tá bem... L: Acho importante te perguntar qual era o vínculo/cargo que tu tinhas no momento que aconteceu esse projeto.
04:31' a 05:00'	J.F.: Então, eu fui para a escola em 2017. Se não me engano, talvez em outubro L: Como docente? J.F.: Isso. A princípio não em sala de aula
05:01' a 05:30'	J.F.: porque como era outubro já tinha professor dando aula para essas turmas. Já tinha professora de matemática dando aula para essas turmas. Então eu fiquei dando aula de apoio
05:31' a 06:00'	J.F.: e a gente fez uma parceria. A gente trabalhou em parceria eu e a outra professora de matemática dentro do EJA, à noite.
06:01' a 06:30'	J.F.: Dávamos aula de forma compartilhada, em dupla. Tinha a titular e eu ficava ali. Mas não era muito compartilhada. Por exemplo, não era uma aula pensada a dois. Ela levava a proposta da aula

06:31' a 07:00'	J.F.: e eu colaborava ali mesmo na aula. E depois de eu ficar à par dos assuntos, eu levava meu ponto de vista, minha perspectiva na aula não no planejamento anterior. Isso não acontecia. Era uma dificuldade de ter aulas compartilhadas que eu via da minha dupla, ela não sabia lidar com isso.
07:01' a 07:30'	J.F.: Talvez por ser uma novidade, né? Então foi nesse sentido. Comecei com aula de apoio no turno inverso e à noite no EJA mas não como titular. No ano seguinte, já em 2018, eu então pego turmas
07:31' a 08:00'	J.F.: E aí sim, turmas trabalhando sozinho, não em parceria com alguém. Peguei turmas, se não me engano, já era sexto ano e não mais quinta série. Sexto ano e sétimo ano. L: Acho que 2018 já era sim. J.F.: Já era, já era...
08:01' a 08:30'	J.F.: E a outra professora que era titular do sexto ao nono ano, ela pega o oitavo e o nono. Eu começo com o sexto e o sétimo. Isso em 2018.
08:31' a 09:00'	J.F.: Eu venho da zona rural, estava a 15 anos pedindo cedência para a escola e eu não conseguia. Muita gente conseguia cedência e eu não. (privado)
09:01' a 09:30'	(privado)
09:31' a 10:00'	(privado)
10:01' a 10:30'	(privado)
10:31' a 11:00'	(privado)
11:01' a 11:30'	(privado)
11:31' a 12:00'	(privado)
12:01' a 12:30'	(privado)
12:31' a 13:00'	(privado)
13:01' a 13:30'	(privado)
13:31' a 14:00'	(privado)
14:01' a 14:30'	(privado)
14:31' a 15:00'	(privado)
15:01' a 15:30'	(privado) L: E aí, como foi dar aula quando tu foste finalmente cedido? J.F.: Bom, aí o primeiro ano foi assim... Na verdade, eu estou muito acostumado, Luar, assim, no sentido.
15:31' a 16:00'	J.F.: Da minha profissão. Eu tenho muita firmeza com aquilo que eu faço, então eu cheguei e mostrei o meu trabalho. Eu não tive medo porque era meu trabalho e a minha postura como professor, ela não muda, independente da escola.
16:01' a 16:30'	J.F.: Então eu trabalhei em várias escolas na zona rural, sempre a mesma postura. Eu não mudo, não mudo a minha postura no sentido "vou me comportar assim, assado, porque é zona rural". De repente, se não estão habituados a lidar com algum contexto, por exemplo, lá na zona rural eu peguei um texto chamado "Um caso de amor ou uma tragédia matemática".

16:31' a 17:00'	J.F.: Essa história gira em torno de uma relação amorosa entre a incógnita, o MDC e... são três pessoas. São três pessoas assim simbolizadas por esses símbolos matemáticos.
17:01' a 17:30'	J.F.: E o MDC é amante, a incógnita acaba descobrindo o casal num hotel e acaba matando, matando um ao outro, não me lembro bem porque faz um tempinho.
17:31' a 18:00'	J.F.: E aí a gente fez um projeto, eu convidei o professor de matemática e ele estava aberto às possibilidades. Então eu sugeri esse texto e disse que poderíamos trabalhar as questões de gênero, de violência dentro da matemática.
18:01' a 18:30'	J.F.: Disse também que nós poderíamos usar esses termos (que são utilizados no texto), que são termos bem conceituais dentro da matemática. No laboratório de informática, poderíamos levar os alunos para pesquisar esses nomes diferentes da matemática, como trapézio, incógnita e eles pesquisarem esses termos, os conceitos.
18:31' a 19:00'	J.F.: E depois, sugeri que poderíamos fazer uma reunião para discutirmos o final dessa história, conversar sobre como é que a relação deles na família, se acontece isso, o que eles acham, qual a relação que eles notam nos pais, se alguns dos pais já tinha separado. A mãe se tiver separado do pai, como é que era, se alguém morava só com o pai, só com a mãe
19:01' a 19:30'	J.F.: Ou se morava com a avó, se morava com algum parente... Nós propomos que eles mudassem a história, para que não fosse uma coisa trágica, de violência. E então pedimos para que eles fizessem um teatro de sombras, recontando essa história. Posso depois até te mandar o link da contação deles, do YouTube. Se tu queres ver o vídeo, ele foi premiado, inclusive!
19:31' a 20:00'	J.F.: Eu mandei para um Congresso e o vídeo foi premiado. L: Que show! J.F.: E foi feito tudo por eles, tudo por eles. Eles que fizeram o cenário, fizeram todo o teatro de sombra, cortaram, fizeram com palito de churrasco. E fizeram o cubo, o MDC, as árvores, tudo! Eles fizeram e recontaram a história.
20:01' a 20:30'	J.F.: E foi muito legal. Por isso que eu te digo. Por esses meios eu ia "cavando espaço", não ia trabalhando direto a temática. Para não acharem que eu estava fazendo apologia a questões de LGBT, porque sempre me acusavam. Já me acusaram porque eu comecei na época do mês do orgulho.
20:31' a 21:00'	J.F.: E eu comecei a fazer esse tipo de trabalho dentro do mês do orgulho. Tanto a direção quanto alguns alunos me disseram que eu estava fazendo apologia, então eu troquei. Comecei a fazer no mês de maio, que era em relação ao dia 17 de maio, eu explicava o que era referente àquele dia, que era o Dia
21:01' a 21:30'	J.F.: Internacional no combate à homofobia. Eu falava que iríamos fazer um trabalho. A gente fazia isso, mas eu trazia isso numa boa, sem problema nenhum.

21:31'a 22:00'	<p>J.F.: Por isso que eu te digo, eu trabalhava esse assunto dentro da matemática e eles viam a minha postura como professor dedicado, era difícil de faltar, eu dava conteúdo...</p> <p>L: Eras profissional</p> <p>J.F.: É, digo isso porque eles reclamam de outros professores que não davam aula, que só enrolavam e conversavam ou mandava copiar coisas do livro.</p>
22:01' a 22:30'	<p>J.F.: Diziam: "Tu és bom porque tu dás aula, tu explicas o conteúdo. A gente se pergunta 5000 vezes e se não entendemos, tu explicas novamente e se senta do lado da gente, tu levavas a cadeira e se senta perto da gente". As mães me diziam "ai meu filho me disse que tu pegavas a cadeira e vai sentando conforme vão te chamando, tu sentas do lado, tu não és uma visita que vai na classe e cai fora"</p>
22:31'a 23:00'	<p>J.F.: "Tu conversas, tu vê qual é a dificuldade". E é o que eu fazia. Eu ia me sentando, para auxiliar cada um, mas isso é natural meu. Eu não fazia para me mostrar, era natural meu.</p> <p>Assim, porque a minha formação também... eu também sou psicopedagogo.</p>
23:01' a 23:30'	<p>J.F.: Então eu mais ou menos, me apropriei sobre essa questão da dificuldade de aprendizagem, das diferenças dentro da sala de aula. Então, muitas vezes, eles conversavam comigo para além da matemática. Foi aí onde começou todo esse trabalho. Por exemplo, uma aluna se revelando para mim, dizendo: "professor, eu sou lésbica" ou: "professor, o senhor é casado?", naquela época eu não era porque não existia, era união estável.</p>
23:31'a 24:00'	<p>J.F.: Porque eu sempre tive medo, de como que iam me perguntar. Pensava: "um dia vão me perguntar se eu sou homossexual". E depois eu comecei a perder o medo, pensava "eu vou dizer, pronto"</p> <p>L: Coisa mais normal do mundo.</p>
24:01' a 24:30'	<p>J.F.: Sim, é. Mas isso é um medo que às vezes ocorre. Eu tenho 61 anos, comecei com 27. Então imagina, naquela época te dava um certo medo. "Será que vão me perguntar?", "O que eu vou dizer?", eu pensava.</p> <p>L: Porque aí também tem a possibilidade de dizer em casa, o pai fica revoltado e vai na escola daquele jeito.</p> <p>J.F.: É, eu já trabalhei assim... Na verdade, qualquer lugar pode ser perigoso. Eu trabalhava</p>
24:31'a 25:00'	<p>J.F.: em um bairro mais afastado, eu saía de noite às 23h, tinha que caminhar quadras no escuro. Sabe? E eu precisava pegar o ônibus para ir para casa. Era umas 5 quadras, aquelas quadras compridas, umas 5 quadras. Aquilo, nesse horário, é uma escuridão.</p>
25:01' a 25:30'	<p>J.F.: Então eu tinha receios. Uma vez um aluno me ligou do orelhão, ligou para a escola e pediu para passarem o telefone pra mim, dizendo: "Se tu me reprovares, eu te pego na rua".</p>
25:31'a 26:00'	<p>L: Meu Deus</p> <p>J.F.: O aluno não estudava, era à noite, era turma de trabalhadores.</p> <p>L: Sim.</p>

	<p>J.F.: E eu não era de reprovar ninguém, mas ele não estudava, não queria nada com nada e resolveu me ameaçar. Mas então, é normal ter esse receio, esse medo.</p> <p>L: Pela tua segurança e integridade...</p>
26:01' a 26:30'	<p>J.F.: É! Ali onde eu tinha mais medo, porque depois, quando eu fui lecionar, eu sempre dei aula de noite, mas na outra escola eu já não tinha tanto medo. Teve a escola (privado), foi quando os surdos foram para outra escola. Ali eu tive um pouco de medo. Os surdos e eu migramos para outra escola porque o diretor da anterior não queria mais surdos lá, a gente foi praticamente despejado da escola.</p>
26:31'a 27:00'	<p>J.F.: E então essa outra escola nos aceitou, aceitou esses alunos. E eu tive medo, porque para essa outra escola, tínhamos que pegar ônibus e até os surdos também tinham medo, porque ali era, não sei se tu te lembras, a escola anterior era mais central. (parte alterada visando preservar os nomes das escolas).</p>
27:01' a 27:30'	<p>L: Sim</p> <p>J.F.: Então era fácil pegar o ônibus. Eu pegava o ônibus no centro e ia para o bairro onde eu residia. E quando mudou, eu acho que nessa outra escola ficou ruim para mim, ruim para os surdos.</p> <p>L: Sim.</p> <p>J.F.: Então, tiveram pessoas que foram assaltadas. Isso era algo que não acontecia na escola anterior. E eu ia trabalhando essas coisas.</p>
27:31'a 28:00'	<p>J.F.: Por exemplo, um surdo uma vez levou um livro, eu não sei se era o livro escrito por Hitler, mas tinha a suástica na capa.</p> <p>L: Isso no?</p> <p>J.F.: Isso no (privado – na inclusão), 2003... Tu me perguntas, “como é que tu fazias esse trabalho?” Era a minha postura.</p>
28:01' a 28:30'	<p>J.F.: A aula matemática, eu geralmente convidava o professor. Eu não fazia as coisas sozinho, às vezes quando eu fazia sozinho se ninguém queria. Mas eu chegava, por exemplo: “Luar, olha, eu tô a fim de fazer um projeto assim, assim, assim... Tu topas? Topas vir e fazer comigo?”</p> <p>L: É tipo um trabalho interdisciplinar?</p> <p>J.F.: É, um trabalho interdisciplinar. E sempre ligado a alguma coisa que eu via. E aí eu vi aquela suástica. A gente (pensa) “puxa um surdo, né, (pensa) que Hitler matou tantos deficientes, matou muitos surdos, sabe? Como é que pode...”</p>
28:31'a 29:00'	<p>E ele me disse: “Eu adoro. Eu adoro Hitler”</p> <p>L: Bah...</p> <p>J.F.: Aí eu fiquei assim, espantado. Isso que eu queria te dizer, é do meu, é o meu jeito de ser. Não ignoro e vou dar aulas de matemática e...</p>
29:01' a 29:30'	<p>L: E deixa por isso...</p> <p>J.F.: Porque eu sou militante LGBT, então como é que eu ia deixar um surdo... Eu tinha que fazer a minha parte. Não convencer... se ele continuou gostando...</p> <p>L: Mas falar sobre aquilo, né?</p>

	J.F.: Mas falar sobre, e aí eu levei o filme. Levamos um filme e falamos sobre essa situação.
29:31'a 30:00'	J.F.: Levamos dois filmes, inclusive. Um deles de nome "O mundo deve estar louco", o primeiro, não sei se já viu. L: Não, esse não. J.F.: É. E o outro foi... Eu não sei te dizer direito porque eu sou péssimo em inglês "O segredo de Brokeback Mountain"
30:01'a 30:30'	L: Ah, sei! O das montanhas. J.F.: É, esse mesmo. Naquela época eu fui tirar na locadora, porque era um filme novo, deve ser de 2005, 2004 esse filme. Eu fui à locadora tirar, porque eu tinha visto no cinema e fui levar.
30:31' a 31:00'	J.F.: E esse "O mundo deve estar louco", o primeiro, porque o segundo é ruim. O dois não tem nada a ver, mas o um é legal, porque ele começa com um avião cruzando a África, uma região da África. E o homem está bebendo Coca-Cola em garrafinha de vidro. Tu tens que ver, Luar. E aí o homem joga garrafinha pela janela do avião, esses pequenos.
31:01'a 31:30'	J.F.: A janela estava aberta e ele joga a garrafa. E essa garrafa cai numa aldeia e aí eles pegam essa garrafa como um objeto estranho. L: Sim... J.F.: Porque não conhecem. E então eles começam a dar utilidade aquela garrafa. A bater com ela, a brincar com ela. Chega um momento em que as pessoas da tribo começam a brigar pela garrafa, começando um desentendimento, uma confusão... Era uma harmonia só aquela aldeia. L: Sim J.F.: E aquele objeto estranho modificou aquela aldeia.
31:31' a 32:00'	L: Sim, causou um reboiço. J.F.: Um dos líderes da aldeia, sai para levar a garrafa e jogar ela no fim do mundo, para se livrar do mal. L: Aham. Que legal. J.F.: E é muito interessante para o foco que tu dás para o filme. L: Sim J.F.: É muito interessante.
32:01'a 32:30'	J.F.: Eu trabalhei também com (privado), eu via que eles eram (LGBT) e tinham dificuldades. L: Isso na escola anterior, certo? J.F.: Isso! Eu já tinha trabalhado isso na primeira escola que citei também. Mas, tudo bem, o que eu quero te dizer é isso... O meu jeito de ser, já te contando, na questão da militância, na própria sala de aula, o meu jeito de ser não era só focado na disciplina de matemática.
32:31' a 33:00'	J.F.: Eu sempre fui um professor... Não sei se estimulado por outra escola que trabalhei, porque eu fui para lá em 1993 e essa escola trabalhava muito com o curso normal, muito com projetos interdisciplinares.
33:01'a 33:30'	L: Pode ser... J.F.: Eu acho que isso colaborou, até pelo meu perfil. Eu me abri, isso me ajudou. Eu participei com projetos para trabalhar sobre a questão do racismo, com colegas que eram bem militantes na

	questão do movimento negro. Eu trabalhava o meio ambiente, eu me colocava em vários projetos.
33:31' a 34:00'	J.F.: Então em tudo que a escola que eu ia, eu trabalhava com projeto, L: Aham... J.F.: Então eu fui para a escola de surdos, a única escola que eu ainda não tinha feito aqueles meus projetos. Não sei qual, porque eu não fico projetando. "Ah, vou fazer isso. Falei, não". Em 2018, uma das minhas alunas me disse que era lésbica.
34:01' a 34:30'	J.F.: Isso no sétimo ano. Sabe o que é que é uma surda te dizer isso? E eu já vinha com essa "herança". Em uma das escolas que trabalhei anteriormente à essa, elas tinham aula de biologia, mas era com intérprete e eu não tinha intérprete. Eu nunca tive o intérprete. Quando eu tive o intérprete era com inclusão, aí era surdo junto com o ouvinte. Se era só surdo, eu era um dos professores que não tinha intérpretes. E aí nessa escola, ela me disse assim:
34:31' a 35:00'	J.F.: "Professor, vou lhe contar uma coisa..." E não era segredo, porque os outros surdos estavam ali. Eram 6, acho. "Professor me tira uma dúvida, pênis tem osso?" E aí eu disse "puxa"... Isso foi um alerta para essas coisas, entendeu? (pensava) "Que pergunta interessante, o que significa isso?". Eu já ia para casa... Eu respondia na hora, mas eu pensava "que falta de informação... a pessoa já é casada". E ela aluna me disse "Professor, o senhor sabia que eu me casei, tentava engravidar e nada.
35:01' a 35:30'	J.F.: Depois eu fui ao médico e sabe o que que eu descobri? Que eu tinha um DIU dentro de mim". L: Meu deus... J.F.: E eu já dizia "Que coisa interessante", e já explicava.
35:31' a 36:00'	J.F.: Claro, poderia ou não ter tido uma infecção. L: Com certeza J.F.: Isso tu tens que trocar. E eu perguntava: "Como assim?" e ela: "Eu não sei, professor, eu não sei lhe dizer, mas eu acredito que, quando eu menstruei, a minha mãe me levou num posto de saúde,
36:01' a 36:30'	J.F.: Mexeram em mim. Ou... Ela teve ter me levado a algum lugar, acredito, mexeram em mim". Ela (mãe) deve ter calculado "uma filha surda, vai que ela engravide ou abusem dela". Ela continuou "me colocaram um DIU, professor. Não me explicaram nada, não me disseram nada". Então imagina essas informações são ricas por se trabalhar em aula.
36:31' a 37:00'	J.F.: E a professora de biologia sem saber disso. L: E ela se sentiu confortável de falar contigo J.F.: É, ela estava falando aquilo comigo. L: Sim J.F.: Às vezes a gente pensa que mulher vai se abrir com outra mulher e ela (professora) trabalhava com esses assuntos no ensino médio. Eu acho que por isso que ela trouxe para mim, porque a professora dela trabalhava isso

37:01'a 37:30'	<p>J.F.: Ela não falou nada, foi falar para mim. A professora falava de camisinha, DIU, métodos contraceptivos etc. E a aluna não falou nada, ela escolheu falar para mim</p> <p>L: Eu acho que isso reflete do quanto ela se sentia confortável com a tua postura de professor mesmo.</p> <p>J.F.: E tem a questão da LIBRAS</p> <p>J.F.: Tem esse elo da língua, que com os outros professores é apenas “casa”, “banheiro”. Aquela conversa truncada, não saía uma conversa fluída.</p>
37:31' a 38:00'	<p>J.F.: Enquanto ela me contava, me contava das relações sexuais dela, os outros que também me perguntavam... “E ai, como faz isso? Como faz aquilo?” E eu explicava. Alguns riam e eu dizia: “não precisa rir, tens alguma dúvida? Se eu souber responder ou eu trago pra</p>
38:01'a 38:30'	<p>J.F.: Sala de aula, o que vocês quiserem, fiquem à vontade. Eu trazia alguns filmes para provocar, levava alguns filmes. Eu levei aquele filme “Minha vida em cor-de-rosa”, não sei se tu chegaste a ver, tu viste?</p> <p>L: Não</p> <p>J.F.: É um filme francês. Bem antigo. É sobre trans, sobre um menino.</p>
38:31' a 39:00'	<p>J.F.: Ah, vimos vários filmes, vários. Então eu tenho essa fluidez, sempre tive. Então, claro, de repente isso chegava nos ouvidos de pessoas, principalmente de intérpretes daquela época, que também eram professores da escola.</p>
39:01'a 39:30'	<p>J.F.: (privado)</p> <p>L: Os assuntos que eles fogem dos alunos, para não ter que responder.</p> <p>J.F.: É, tipo isso. Eu sempre tive essa flexibilidade. Quando eu cheguei na escola de surdos em 2018, eu disse “bom, eu tenho trabalhado isso nas escolas de alguma forma, talvez um filme, seminários, dentro do curso normal, nas escolas regulares/de ouvintes que trabalhei...”</p>
39:31' a 40:00'	<p>J.F.: E por isso, no meio das alunas ouvintes também. A mesma coisa, viu? Se eu fazia com os alunos surdos, fazia também com as alunas.</p> <p>L: Sim</p> <p>J.F.: Geralmente era mais do sexo feminino, vamos dizer assim. Mas isso acontecia, desabafar, falar de violência, os alunos falando de violência em casa, com a mãe, com os pais...</p>
40:01' a 40:30'	<p>L: Como isso resultou no seminário?</p> <p>J.F.: Então eu tive a ideia.</p> <p>L: Sim</p> <p>J.F.: Em março de 2018, cheguei e disse: “Diretora, eu preciso de uma reunião</p>
40:31' a 41:00'	<p>J.F.: E nessa reunião, eu gostaria que a associação de surdos também participasse. No caso, a direção da associação. Então marcamos a reunião, eu expliquei. Tudo isso que eu estou te dizendo, eu expliquei para eles... “Olha, eu venho trabalhando</p>

	<p>dessa forma nas escolas. Eu acho que está na hora dessa escola de surdos fazer um seminário LGBT”.</p> <p>L: Sim.</p> <p>J.F.: E isso em parceria com a associação de surdos porque ela também precisa conversar sobre esse assunto.</p>
41:01' a 41:30'	<p>J.F.: Tive vários alunos aqui (da escola) que foram meus alunos no ensino médio, que são LGBTs. Eles também conversam sobre esse tipo de assunto por falta de informação, informações básicas, sobre sexualidade, não somente a questão LGBT... Perguntas até, às vezes, básicas.</p>
41:31' a 42:00'	<p>J.F.: Então, acho que precisavam promover um momento desses. E eu disse “eu estou chamando vocês para fazer esse seminário, vocês topam?” Eles disseram “sim, topamos”, “então, vamos fazer”. O seminário, geralmente, eu fazia em maio, então eu disse “vamos tentar nos organizar para a semana do dia 17 de maio”.</p>
42:01' a 42:30'	<p>J.F.: ... “Vamos fazer uma comissão?” Então nós fizemos uma comissão onde participou a direção da escola, eu e a equipe diretiva da associação. Às vezes era o presidente, às vezes ia alguém da gestão, da equipe diretiva da associação de surdos.</p>
42:31' a 43:00'	<p>J.F.: Então começamos a nos reunir aos sábados à tarde, começamos a discutir. “Ah, o que que tu tens pronto?”. Não, não tenho nada pronto. A gente vai construir junto. Não tem nada pronto. Eu não levava nada, pronto. Nunca levei. Ah, aquele da suástica, que eu te falei do livro que tinha uma suástica... Eu sugeri dizendo “olha, tem isso, vamos trabalhar? O que vocês acham que a gente poderia trabalhar?”</p>
43:01' a 43:30'	<p>L: Aham.</p> <p>J.F.: Então a gente começou. Eu disse assim, olha, é importante ter um momento de projeto do que se faz na escola...</p> <p>L: Sim.</p> <p>J.F.: Para incentivar a escola a fazer. Olha, tem coisas que a gente já fez na escola, acho que nesse seminário a gente tem que mostrar. Então a gente chamou duas escolas de ouvintes que atendem surdos na inclusão, então teve a parceria dessas escolas. Eu chamei uma colega minha de uma escola que mencionei anteriormente, para mostrar os projetos que a gente fazia lá, para mostrar que a escola pode, consegue fazer projetos focados nesse assunto, que não tem problema nenhum.</p>
43:31' a 44:00'	<p>J.F.: Sabendo como fazer e discutindo junto com a comunidade. Nós trouxemos mães, pais, a associação de surdos, os intérpretes e então nós fomos discutindo nas reuniões.</p>
44:01' a 44:30'	<p>J.F.: (Ele questionou) “E os intérpretes LGBTs, tu não achas que eles deveriam falar em algum momento?” “Ah, é verdade”. Os surdos, eles me perguntam “o fulano é gay?” aí eu digo “olha, pergunta pra ele” e a resposta era “porque se ele for gay, eu não sei...” Olha, tem assunto para debater.</p>
44:31' a 45:00'	<p>L: Sim...</p> <p>J.F.: Por exemplo, tinha um intérprete LGBT na escola e eles (alunos) riam, debochavam e via isso porque era inclusão. Ele era bastante...</p>

45:01' a 45:30'	L: Sim. Expressivo. J.F.: É, bem expressivo. Tinha bastante visibilidade nessa questão, na questão de gênero dele. Aí perguntavam sempre para mim, e eu via certo ar preconceituoso. Então, eu dizia: olha, eu acho que dentro do seminário também tem que ter o momento dos intérpretes, para eles falarem. Tem que ter também a mãe, os pais, deles falarem...
45:31' a 46:00'	L: Foram palestras, então? J.F.: Foram momentos, foram palestras. Foram momentos de conversa. L: Ah sim J.F.: No seminário. Mães foram, pais eu não me lembro. E mães que foram falar também. Então teve o momento das mães, teve o momento dos surdos LGBTQs, inclusive teve surdos que
46:01' a 46:30'	J.F.: iam falar e chamaram outros surdos que quisessem vir ao palco para falar. E alguns tomaram coragem, disseram na frente da mãe: "mãe, eu sou gay". E a mãe, muito orgulhosa, foi muito legal o seminário nesse sentido. Posso te mandar a programação ou compartilhar aqui contigo.
46:31' a 47:00'	L: Pode ser, pode ser J.F.: Foi bem participativa. Acabou sendo adiado para junho. L: Sim J.F.: Acabou sendo 8 e 9 de junho, me parece. Eu já até me esqueci da data de tanto tempo. L: Ainda assim, em um mês temático, né? Mês orgulho.
47:01' a 47:30'	J.F.: Foi no mês, acho que foi 8 e 9, era sexta e sábado. Mas precisou ser adiado por causa da organização. A gente teve muito apoio, tivemos convênio com IFRS da cidade, deram pastinhas, deram folder impresso, cartazes.
47:31' a 48:00'	J.F.: Sabe? O pessoal se envolveu bastante L: Coisa boa J.F.: E era um orgulho do surdo. Ah, uma coisa que eles fizeram questão foi o seminário ser feito na escola. Eles tinham medo de que lotasse, porque o auditório da escola não é muito grande e muitas cadeiras estavam com defeitos L: Aham J.F.: E aí tinham medo, mas não deu problema, deu certinho. E uma das coisas que eles batiam na tecla era que o seminário tinha que acontecer
48:01' a 48:30'	J.F.: na escola. Que o importante, né? L: É o espaço, né? J.F.: É, no espaço deles. Como eles dizem, a segunda casa deles L: Com certeza J.F.: E foi muito bem, a gente enfeitou todo o espaço, nós conseguimos panos também coloridos, relacionado à bandeira.
48:31' a 49:00'	J.F.: A mãe de uma surda que faz eventos tinha esses panos grandes pra palco. L: Sim J.F.: Foi bem legal.

	<p>L: Bem legal, parceria bacana. J.F.: Foi. L: Assim... J.F.: Aí, nesse ano mesmo, em setembro, na semana de comemoração do dia nacional dos surdos</p>
49:01' a 49:30'	<p>J.F.: eu criei o LESMA. L: Ah, sim, foi bem na mesma época J.F.: No LESMA eu me possibilitei... Eu já tinha a sala desde março. Mas eu estava pensando em um nome para ela, porque a intenção não era que ela fosse uma sala de dar aula e sim uma sala de produzir coisas, conhecimento, saberes.</p>
49:31' a 50:00'	<p>L: Sim J.F.: Mas que a escola fosse um lugar de produzir conhecimento. L: Sim J.F.: Não só lá na universidade. A escola também. E que ali se pudesse produzir vídeos, conhecimento e eu pensava em uma sala que eu pudesse um dia sair de lá e ela continuasse, coisa que não continuou.</p>
50:01' a 50:30'	<p>J.F.: Aquela sala que fosse um lugar de possibilidades, não só de matemática, mas de conversar de tudo, então tinha mãos com as cores LGBT, da bandeira.</p>
50:31' a 51:00'	<p>J.F.: Tinha a boneca, o boneco, que eu não consegui colocar nome, nem sinal. Ele tinha para colocar... uma aluna me deu, lá no curso normal. A gente construía esses bonecos com material alternativo. A gente construiu isso lá na escola de ouvintes. Para tu veres a evolução. Eles eram bonecos, que nem aquelas bonecas antigas, aqueles bonecos que eram lisinhos, sem genitália. A gente propôs</p>
51:01' a 51:30'	<p>J.F.: Para elas levarem para a escola, com a genitália, de tirar e botar, podia trocar a genitália L: Sim. J.F.: A escola de ouvintes, escola infantil, topou a ideia. Então eu já tinha esse boneco, essa boneca. L: E levou J.F.: E levei porque, como tinha ganhado, levei e colocava lá na sala. L: Sim. J.F.: E aí era um</p>
51:31' a 52:00'	<p>J.F.: Momento de também possibilitar alguma... Servir como um disparo, vamos dizer assim, um disparador. Um disparador para a conversa. Às vezes era o boneco, às vezes a boneca. Porque ia trocando a genitália, ou era a mão, ou era o chapéu. Porque eu dava aula de chapéu e eu trocava. Eu tinha um canto só de chapéus. E os chapéus, na verdade, era para provocar, mais um disparador.</p>
52:01' a 52:30'	<p>L: Sim, sim J.F.: Eu tinha chapéu LGBT, tinha chapéu cor de rosa...E aí eu dizia "ah, eu sou o Wonka, vocês nunca viram? O Wonka que gosta de chapéus. O No País das Maravilhas, em Alice no País das Maravilhas, tinha lá, o chapeleiro. L: Sim, sim</p>

	J.F.: Então, eu gosto. “Ai, por que tu usas isso?” Aí era um disparador. “Ah, uso esse aqui, eu fiz pensando nisso...” L: Sim.
52:31’ a 53:00’	J.F.: Eu provocava: “Ah, mas e por que isso? E por que aquilo?” e eles muito diziam: “Ah, a minha mãe não conversa sobre isso, a minha mãe não sabe LIBRAS, como é que eu vou conversar sobre isso com a minha mãe?”
53:01’ a 53:30’	J.F.: São coisas que... eram disparadores que proporcionavam isso na sala de aula. Quando só focada na disciplina, tu acabas te distanciando. Nessa sala, eu usava a porta dela, colava coisas na porta, objetos e objetos LGBT, para as crianças que não eram na minha aula
53:31’ a 54:00’	J.F.: Também para possibilitar a conversar com quem passasse, caso fosse uma professora ou com a mãe... Porque os objetos eles podiam ser... A boneca, o boneco, ele podia pegar “eu posso levar ali pra aula?” “pode!” “eu posso levar ele pra casa?” “pode! fica com ele lá, uma semana, conversa e depois tu me contas o que tu conversaste, o que que tu fizeste
54:01’ a 54:30’	J.F.: Eu tirava isso lá do curso normal, que nós fazíamos. As crianças tiravam fotos. L: Sim J.F.: Tiravam fotos comendo, andando de bicicleta, de carona, amarrado no banco, junto com o pai ou com a mãe. Eu dizia: vocês podem fazer o que quiserem com o boneco, depois você me contem, tirem fotos.
54:31’ a 55:00’	J.F.: E alguns faziam, outros não, tinham vergonha porque não estavam acostumados. Uma coisa que me chamou muita atenção, parece ser uma coisa antiga, mas é muito novo. Eu comprei compasso, L: Sim J.F.: Eu comprei 20 compassos e o meu material era disponível na sala de aula. L: Aham J.F.: E eles não estavam habituados.
55:01’ a 55:30’	J.F.: Sabe aquela ponta seca, do compasso? Tem uma ponta que parece um grafite, a outra parece uma agulha, que é para fincar, firmar na folha. Ele (aluno) desparafusou a agulha e roubou de todos os compassos. Ele tirou, eu não vi. Depois eu descobri quem foi. Isso porque ele não tinha esse hábito de manusear o material.
55:31’ a 56:00’	J.F.: E ali tinha a possibilidade de manusear todos os materiais. Eles tinham régua, lápis, compassos, transferidos, tudo. Eu comprava com meu dinheiro. Tudo e não era um, eu comprava 15, 20. L: Sim. J.F.: Comprava um monte. Então eu rompi com muita coisa ali. L: Sim J.F.: Tinha uma menina que quando ia fazer um exercício e errava algo, pegava borracha e antes de eu dizer algo,
56:01’ a 56:30’	J.F.: Ela já apagava e começava chorar. E eu disse: “não, não. Larga a borracha. Aqui, na aula de matemática, não é lugar para chorar. Se tu queres chorar, é para me contar alguma coisa, se

	aconteceu alguma coisa, ou se tu queres desabafar. Se tu tá triste, pode chorar. Agora, se é porque tu erraste, não. Agora não quero mais te ver com borracha na minha aula” ela ficou meio assim... Mas depois me amava, Luar. Aí eu disse: tu vais dividir o lugar de onde está o exercício e tu vai fazer.
56:31' a 57:00'	J.F.: Se tiver certo, o professor vai te dar certo. Se tiver alguma coisinha que tenha que arrumar, tu não vais apagar. O professor vai te explicar e tu vai fazer aqui do lado e tu vai comparar com o erro.
57:01' a 57:30'	J.F.: Luar, dois, três meses depois, a gurua se levantava para explicar para os outros. L: E eles tinham medo da revolução que tu ias fazer. Isso é a revolução. J.F.: Isso é a revolução que eu ia fazer. E tudo o que íamos falar, por exemplo, falar sobre gay. Eles diziam: “É feio”. Tudo era feio. Eu dizia: não, aqui na aula do LESMA, nada é feio, pode falar tudo.
57:31' a 58:00'	J.F.: Palavrão, quer falar? Bom, vamos conversar sobre o palavrão. Por que você falou esse palavrão, como tu falou, por que tu falaste, se foi para mim, se foi para ofender, foi pra saber o que significa? Então, vamos conversar. Era isso aí, essa é a revolução, isso mesmo. L: Pois é. J.F.: Era essa a revolução, né?
58:01' a 58:30'	L: Sobre o seminário, assim... J.F.: O LESMA foi o fruto do seminário. L: Aham. J.F.: Uma das ações. Tu podes me perguntar assim: alguém mais fez alguma coisa? Eu não vi. Em reflexo ao seminário, não vi, só vi o LESMA. Por isso que eu queria te contar muito do LESMA. Ele foi uma extensão, uma ação. Eu quis mostrar que, do seminário dava para conectar e fazer coisas ali dentro de alguma forma. Então eu criei o Lesma e essas possibilidades de diálogo, desses assuntos, através de materiais, de mim, chapéu, da boneca, do boneco, da bandeira, da mão, né?
58:31' a 59:00'	J.F.: Vocês podem fazer! Mas eu não vi, eu não vi. Chegava no mesmo dia 17,
59:01' a 59:30'	J.F.: De 2019, que ainda não era pandemia, não vi nada de atitude. De nenhum professor, nem que fosse na data apenas. Não, não vi nada, nada. L: Tu ficaste lá? 2018 e 2019? J.F.: 2019. Depois veio a pandemia, fiquei no virtual. 2020, 2021 e 2022 eu fui demitido.
59:31'a 01:00:00'	L: Ah, achei que tinha sido um tempo menor. J.F.: Sim, mas é que no virtual ficou praticamente 2 anos. Ficou muito, muito ruim para trabalhar. Mas, eu trabalhava essas questões, mesmo no virtual. Eu trabalhava tipo, no final da aula, em vídeo ou com as lâminas. Se era, por exemplo, outubro rosa. Eu colocava outubro rosa no final da apresentação.
01:00:01' a 01:00:30'	J.F.: Perguntava: “porque? o que significa?” Depois de uma aula de matemática, de polinômios. Eu provocava. Em março, botava “Mês da mulher” ou “dia da mulher” e perguntava: “o que significa?” E

	alguns conversavam. “Mas o que é mulher? que é mulher para ti? Antes de começar a aula, eu perguntava
01:00:31’ a 01:01:00’	J.F.: “Vocês viram na última lâmina o que eu botei? Alguém tem alguma coisa para comentar?” Então eu aproveitava: “Por que tem esse dia? O que que significa ser mulher?” puxando para o lado da discussão, para ver se eles iam falar da violência. Eu não entrava muito na questão de gênero, de que é um construto social.
01:01:01’ a 01:01:30’	J.F.: Eu deixava primeiro ver o que que eles iam dizer. Eu não ia muito a fundo. Eu tinha que dar aula e era gravada. E tinha um tempo, porque era no zoom, e o zoom eu acho que era 40 minutos e acabava. L: Nossa. Ah é, fechava mesmo. J.F.: É, era uma coisa muito rápida.
01:01:31’ a 01:02:00’	J.F.: Mas era isso que eu conseguia fazer... Eu dei frutos ao seminário. L: Sim, sim. J.F.: Uma coisa que me decepcionou na escola. L: Tu sentes que foi um trabalho só teu? J.F.: Foi, foi. Sim, foi. L: Mesmo na continuação, era só tu ali. J.F.: Só eu, infelizmente (privado). L: E tu acha que isso vem de onde?
01:02:01’ a 01:02:30’	J.F.: De onde vem? L: É, essas, entre aspas, a tua “solidão” nesse trabalho, o porquê as pessoas não engajarem no seu fazer docente também... J.F.: Boa pergunta L: Por exemplo, “nossa, é verdade, ne, por que que eu não tento fazer?”. Não igual, até porque tu tens muita experiência. Mas “ah, quem sabe de vez em quando na minha aula, eu dê uma puxadinha aqui, trago uma coisa mais, é interdisciplinar. J.F.: Eu acho que, de repente, até tem. Eu não posso dizer que não tenha nada. Mas não se vê com tanta intensidade, assim.
01:02:31’ a 01:03:00’	J.F.: Alguma coisa mais pública, para mostrar. Se tem, é uma coisa muito isolada. Por exemplo, antes de eu sair, eu tentei fazer uma conversa sobre camisinha. Inclusive, eu trouxe, meu marido me deu, pegou no trabalho dele porque era material público. Tem disponível nos postos, mas também tem disponível no IFSul, em um lugar que os adolescentes podem pegar. Lá tinha camisinha feminina. E eu disse: “Vamos trabalhar”. Não consegui, Luar.
01:03:01’ a 01:03:30’	J.F.: Para você responder isso, eu não consegui trabalhar. Eu disse: “vamos trabalhar a questão da sexualidade? Como se usa uma camisinha? Como se põe?” Porque tem surdos que repetem e tem surdos que estão com 20, 21, 17... Outra situação, teve um menino que passou
01:03:31’ a 01:04:00’	J.F.: A mão atrás de outra menina... E isso é assim, a escola agiu com repressão, chamaram ele na direção e pronto, é assim que se trabalha. É assim que eu via. L: Como é que tu não vais falar sobre essas coisas...

	J.F.: Tu ires lá, é muito bonito ir lá e tu ouvires isso, ouvir eles falando, mas na ação, tu vês isso assim. Então eu fui sugerir trabalhar com isso e só ouvi: “não, não... Ah, tem que ser uma psicóloga”.
01:04:01' a 01:04:30'	J.F.: “Vamos chamar a fulana”, uma bem famosa há uns anos, ela falava sobre esse assunto nas escolas públicas, era muito chamada. “Vamos chamar a fulana!” e eu: “Olha, pessoal, esse assunto é coisa da escola. Esse assunto quem tem que dar conta somos nós”, eu dizia. J.F.: Eu dizia isso para a direção e elas me olhavam “meio assim”... Depois mudou a fala “ah, eu acho que tu tens razão”.
01:04:31' a 01:05:00'	J.F.: “Tá, então vamos trabalhar?” e me enrolavam e não trabalhamos. L: Não rolou? J.F.: Não rolou L: Uma pena isso. J.F.: Tanto é que depois eu saí de lá, eles publicaram uma foto mostrando sobre higiene e mostraram um desenho de uma menina, feita, construída, uma menina com roupa rosa e o menino com roupa azul.
01:05:01' a 01:05:30'	J.F.: Então tu, tu tens que... Vai trabalhando, vai para a frente, um pouco para trás. Então, é muito receio para te responder. Acredito que ainda há muita opressão social sobre a temática. L: Sim. J.F.: Muito, ainda, talvez agravado por esse retrocesso dessa gestão política que a gente teve. Essa ênfase à família, aos valores, a moral. E aí tu não consegues definir que família é essa, que valores porque eles também não têm valores.
01:05:31' a 01:06:00'	J.F.: (privado)
01:06:01' a 01:06:30'	J.F.: (privado)
01:06:31' a 01:07:00'	J.F.: E usar o celular como esse mecanismo de repressão, de vigia, de controle. Então acredito que talvez isso tudo tenha contribuído. L: Sim, sim.
01:07:01' a 01:07:30'	J.F.: Eu acho que a militância não tem que parar nunca. E acredito que a tua dissertação também vem pra isso. Vem tensionar que a escola é o lugar sim de se discutir esses assuntos e outros tantos. Sabe uma coisa que me chamou muita atenção? Os projetos de reciclagem.
01:07:31' a 01:08:00'	J.F.: Muitos professores ganharam horas, muitos daqui, agora a chamada de SMED. Quando eu estive na SMED, 2000, tinha projetos e ganhavam horas. Reciclam, têm tambor, lixeira laranja, verde, azul
01:08:01' a 01:08:30'	J.F.: Agora vamos à praia ou qualquer outro lugar, tu encontras aquele lixo só. Então... ainda? Como? Porque aquelas crianças cresceram. Eu tive na SMED em 2001. Essas crianças que tinham 10 anos, hoje já têm 30. L: E estão tendo filhos, o que estão ensinando para essa geração? J.F.: O que se teve de projetos... Tu deves ter passado por projetos assim. L: Com certeza, vários.

	J.F.: Sobre lixo, reciclagem, mas vai na praia, tu vais em qualquer lugar e é lixo por tudo que é lugar.
01:08:31' a 01:09:00'	J.F.: Não comparando, mas quero te dizer assim, que tem projetos, eu não sei o que que acontece, que essas coisas não se “introjetam” na pessoa como pessoa, como mudança de visão de vida. Eu chamo de viver bem. Como a gente vai viver bem nessa sociedade? (privado)
01:09:01' a 01:09:30'	J.F.: (privado) Tu vê que não mudou nada, piorou (pós-pandemia). L: Sobre a questão ambiental. Um exemplo, eu desde a minha primeira série até o final do ensino médio, sempre participei desses projetinhos. Às vezes era no lugar de alguma aula que já tínhamos, nos mandavam para o auditório da escola porque ia ter um pessoal para falar sobre isso.
01:09:31' a 01:10:00'	L: Ok. Mas, por mais que aconteceram esses projetos, eu acho que internalizar para si, foi em casa.
01:10:01' a 01:10:30'	L: Minha mãe sempre puxava muito orelhas, desde criança. Ela dizia: “olha lá, estão jogando papel no chão, tem um lixo do lado, tu viste?” E, por exemplo, uma situação em que estávamos na rua e eu dizia “mãe, tem um lixo aqui”, de algo que comi, enfim, ela dizia: “guarda na bolsa, joga fora quando a gente chegar em casa” J.F.: Tá, mas aí, qual o papel da escola então Luar? L: Pois é. J.F.: Como é que não te chamava atenção. Não se conectavam família, os conteúdos, projetos disciplinares.
01:10:31' a 01:11:00'	J.F.: se juntava com a vivência lá na família. L: Pois é. J.F.: Isso também repercute na questão de dar continuidade desses projetos. Por que que não é importante?
01:11:01' a 01:11:30'	L: Então, o que eu acho? Eu acho que, me comove ter esse respeito, essa consciência, pela junção das duas coisas... do trabalho da escola com o trabalho em casa. Quando só fica o trabalho da escola e não se discute sobre essas coisas que a gente acha importante em casa, talvez meio que... vai-se embora, eu acho. J.F.: “Ah, minha mãe, meu pai jogam lixo no chão, então vamos jogar também”.
01:11:31' a 01:12:00'	L: Pois é... E a minha família faz. J.F.: É, se a minha família faz. L: Então, se na escola falam de sexualidade e tal, sobre respeito, mas em casa não se tem essa conversa. Por que que eu vou me vou me engajar? J.F.: Vai produzir o que a sociedade diz assim, o que a sociedade diz dos outros? Eu dizia assim para um menino que... Ele tinha 21 anos e tem problemas motores. Ele estava rindo de mim, por causa da minha deficiência. E eu disse: “ai, eu não acredito, fulano, que tu estás rindo de mim.
01:12:01' a 01:12:30'	J.F.: Tu tens certeza de que tu estás rindo de mim?” Eu parei a aula. E ele: “Ah, porque, tu és feio”. E eu não acreditei, me sentei. Eram apenas três alunos, nono ano. E eu: “No nono ano? Tu tá rindo de mim? Tem certeza?”

01:12:31' a 01:13:00'	J.F.: Isso que ele já era meu aluno... Desde que eu comecei em 2018. "Já é meu aluno a uns quatro anos. Tu estás rindo? Então tu não aprendeste nada comigo. Tá rindo de mim?". Naquela semana ele ia começar a trabalhar e eu disse: "Tu sabes que lá no teu emprego vão rir de ti? Claro que sim! Enquanto tu estás lá, arrumando as prateleiras, eles estão lá rindo. E tu não vai ouvir eles, mas eles vão rir de ti, ou vão falar algo ou se expressar com o olhar".
01:13:01' a 01:13:30'	L: Sim. Como que vai fazer o mesmo? J.F.: E continuei "Tu pensas que tu és bem-vindo nessa sociedade heteronormativa, "normal"? Tu não é nada "normal", tu és surdo e tens um problema motor", eu dizia para ele. "Ou estou mentindo?" Porque ele tem, não consegue nem pegar um lápis, precisa escrever no computador. E aí eu fiquei, sabe, furioso porque ele estava saindo e eu não consegui, sabe, abrir.
01:13:31' a 01:14:00'	J.F.: E continuei: "Tu não podes rir de ninguém. Tu me vês rindo de um negro, ou de ti, ou de uma pessoa gorda, uma pessoa magra. Porque se eu fizer isso, vai contra os meus princípios e tudo o que eu sou porque eu sou tudo... A sociedade não me quer, eu já podia estar morto, terem me liquidado e tu também.
01:14:01' a 01:14:30'	J.F.: Tu tens 21 anos, tu precisas sair daqui com essa visão. Eu pedi "pelo amor de Deus, não seja bobo nessa sociedade". As outras duas alunas estavam me olhando, ficaram atentas. E eu dizendo a ele: "não faz isso. E vocês duas também, eu disse, por favor"
01:14:31' a 01:15:00'	J.F.: Ah, eu chamei atenção L: Não, com certeza. J.F.: Ah, eu chamei porque era um adulto já. L: Um adulto tinha no mínimo ali duas deficiências e tipo, como que ele vai sair da escola não tendo essa noção? J.F.: E para a sociedade, ele é deficiente físico e surdo. Então... Eu disse: "tem certas coisas que tu não podes, porque tu tens que te perceber. Se tu tá rindo do outro, o outro vai rir de ti e tu vai batalhar o quê? O que os surdos foram, os movimentos surdos conquistaram, iam pra rua pra pedir o quê? Respeito, não era?" E ele ficava me olhando. "Respeito, certo?"
01:15:01' a 01:15:30'	J.F.: Respeito a quem? Só LIBRAS? Não... pela cultura também, por ser surdo, não é? Então." L: Sim, sim J.F.: (privado)
01:15:31' a 01:16:00'	J.F.: (privado)
01:16:01' a 01:16:30'	J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: E ele? J.F.: Ficou pensativo. L: Sim. J.F.: Muito pensativo. Mas, acredito

01:16:31' a 01:17:00'	<p>J.F.: que eu plantei a sementinha. É como eu te disse. Com o seminário, eu tentei plantar uma sementinha, assim como tentei plantar em outras escolas. Se deu fruto, isso aí é a vida que vai...</p> <p>L: Sim</p> <p>J.F.: Acredito que esses momentos que tu estás proporcionando na pesquisa, querendo registrar isso, são momentos que precisam ser tensionados. E trazer isso e registrar porque é necessário.</p>
01:17:01' a 01:17:30'	<p>L: Sim.</p> <p>J.F.: Até por causa da minha trajetória, porque eu não tive uma trajetória de me sentar e escrever. Eu trabalhava manhã, tarde e noite. Eu não tinha tempo para estar escrevendo, nem estudando. Eu não conseguia fazer nada durante o dia. Especialização era muito difícil entrar e era só diurno. Era muito complicado. Hoje as coisas são mais fáceis, tem mais acesso.</p> <p>L: Sim.</p>
01:17:31' a 01:18:00'	<p>J.F.: Tem até bolsa também que tu podes.</p> <p>L: Licença?</p> <p>J.F.: É, licença. E que antes não te davam isso, ainda mais na área da matemática. Sempre estava faltando, então é impossível de...</p> <p>L: Sim</p> <p>J.F.: Mas eu acredito assim, o seminário, em algumas pessoas, a gente vai plantando. E vamos plantando não só ali na escola, mas em outra escola de surdos.</p>
01:18:01' a 01:18:30'	<p>L: Sim</p> <p>J.F.: (privado)</p> <p>L: (privado)</p> <p>J.F.: (privado)</p> <p>L: (privado)</p> <p>J.F.: Tem que fazer acontecer, de alguma forma. Por algum lugar, que dê brecha. A gente precisa estar antenado às brechas. Aqui, então aqui eu vou usar. Já que é possível entrar por aqui, eu vou entrar por aqui.</p>
01:18:31' a 01:19:00'	<p>J.F.: E aí tu... Porque se possibilita. E assim vai.</p> <p>L: É, eu acho também, eu acho que é bem assim.</p> <p>J.F.: Acredito sabe que esse seminário, para mim, eu ainda não vi outro. Esse seminário foi o primeiro seminário promovido por uma escola de surdos e por uma associação de surdos. Já teve um, mas foi promovido por estudantes de universidades dentro da universidade, lá na Bahia, mas por uma escola de surdos e uma associação de surdos, em parceria, não vi outro igual</p>
01:19:01' a 01:19:30'	<p>L: Inédito.</p> <p>J.F.: Eu acho que sim. É importante dizer isso, não por causa do ser inédito, mas é por fincar a bandeira sim, foi aqui nessa cidade, foi dentro da escola, sim, na escola de nome tal.</p>
01:19:31' a 01:20:00'	<p>J.F.: Isso eu dizia pra diretora, "tu tinhas que te orgulhar disso e falar sobre isso. Quando fores entrevistada, não te esquece do seminário.</p> <p>L: Sim</p> <p>J.F.: Não é para o professor José Francisco, é o seminário da escola. E produz outro, mas tu não via retorno. Aí tu via que não, né</p>

	do professor mesmo. Tu não vês o empoderamento, se empoderam por outras coisas na escola. Mas o seminário e outras coisas, não. O LESMA também não.
01:20:01' a 01:20:30'	J.F.: Tudo o que se teve no LESMA né? Tudo o que se avançou no LESMA. Porque a gente estava sendo até referência para alunos de matemática (graduação), vinham lá visitar o LESMA, nunca aconteceu isso. L: Nossa, que legal J.F.: Nunca L: Reconhecimento do trabalho mesmo. J.F.: Sim. L: Bah, que show. J.F.: Isso não é uma coisa minha, é uma coisa que foi construída e é da escola. É da escola.
01:20:31' a 01:21:00'	J.F.: Tanto é que acabou. Depois dois dos participantes do seminário disseram: “ah, nós temos que fazer um segundo encontro, o segundo seminário, vamos pensar no segundo”. Sim, mas agora, vamos falar assim, aberto. Mas vamos falar sobre mulheres, sobre várias coisas, várias temáticas.
01:21:01' a 01:21:30'	J.F.: Aí eles disseram: “não vamos fechar” e eu: “não, mas eu nem quero. Aquele foi o momento, foi aquele momento. Hoje a gente já pensa de outra forma, a gente não pensa sempre igual”. L: Aquele foi um pontapé inicial. J.F.: Pontapé, gente. Foi maravilhoso. Agora vamos pensar. Nem eu penso assim. Eu acho que a gente tem que falar de mais coisas. L: Sim. J.F.: E aí sempre aquela coisa, depois eu saí. Tentamos fazer quando voltamos presencialmente da pandemia, vamos tentar fazer?
01:21:31' a 01:22:00'	J.F.: Foi em 2022 que a gente voltou? Para o final do ano de 2022 a gente pensou: “vamos fazer? estamos voltando, vamos fazer?” Porque em 2019 surgiu a possibilidade e o sangue estava fervendo ainda do seminário de 2018.
01:22:01' a 01:22:30'	J.F.: “Ah, vamos fazer!!” E aí ficou aquela coisa “ai, não sei, acho que tínhamos que dar um tempo”, “vamos pensar”. E a coisa meio que esfriando. Já em 2019, a gente pensou, eu disse: “não, mas eu não quero com a mesma temática... podemos falar sobre LGBT, mas o foco não vai ser só nessa área”. Inclusive até outra surda disse: “sim, vamos abrir o leque”.
01:22:31' a 01:23:00'	J.F.: Eu disse para ela: “ah, tá, que legal”. E meio que foi esfriando, esfriando. Em 2022 meio que veio de novo a vontade, mas eu saí. Eu não sei te dizer o que isso vai dar. Espero que, de alguma forma ou outra, isso se retome, seja retomado, né?
01:23:01' a 01:23:30'	J.F.: Mas... L: É, tomara J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado)

	L: (privado) J.F.: (privado)
01:23:31' a 01:24:00'	J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado). L: (privado) J.F.: (privado)
01:24:01' a 01:24:30'	L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado)
01:24:31' a 01:25:00'	J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado)
01:25:01' a 01:25:30'	J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado)
01:25:31' a 01:26:00'	J.F.: (privado) L: (privado)
01:26:01' a 01:26:30'	J.F.: (privado) L: (privado) L: (privado) J.F.: (privado)
01:26:31' a 01:27:00'	L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado)
01:27:01' a 01:27:30'	J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado)
01:27:31' a 01:28:00'	J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado) J.F.: (privado) L: (privado)
01:28:01' a 01:28:30'	J.F.: O evento, assim, eu senti falta de os intérpretes falarem mais sobre a sua intimidade e a sua relação com a comunidade surda, como profissional. Não intimidade, intimidade de casa ou sexualmente falando, mas aí a sua intimidade no sentido de como eles se sentiam, se sentiam algum olhar estranho quando eles estão interpretando, se a comunidade estava vigiando-os.
01:28:31' a 01:29:00'	J.F.: Aquele olhar, aquela risadinha, que tu sabes quando é uma risadinha que não é em relação ao teu sinal e sim em relação ao

	seu jeito. Eu não vi isso. Eu fiquei meio que meio que desapontado, eu acho que poderiam ter sido mais abertos.
01:29:01' a 01:29:30'	J.F.: Não senti isso muito. Foi o que mais me desapontou foi a fala dos intérpretes. Eu acho que eles perderam o momento de estar falando, estavam ali expostos, era um corpo interpretando e era um corpo gay. Eu senti essa só falta de militância, de estar exposto ali, sabe? E de algumas vivências, porque depois eu pedi a fala e disse: "olha,
01:29:31' a 01:30:00'	J.F.: justamente vocês que estão aqui, muitos surdos me perguntavam de vocês". E teve um que até que se espantou. Sim, me perguntavam e eu dizia: "pergunta para ele se ele é gay". E uma das coisas boas que aconteceu foi a fala dos surdos e as falas das mães e irmãs, porque um surdo não tinha nem mãe, nem pai.
01:30:01' a 01:30:30'	J.F.: E era a irmã, ele se criou com a irmã. L: Sim J.F.: E o posicionamento feminino. Da mulher no seminário L: Aham... J.F.: Da mãe, da irmã. L: Acho que isso é uma consequência. É quem os acompanha. J.F.: A pessoa evangélica sabe? Evangélicas,
01:30:31' a 01:31:00'	J.F.: Topando ir e por minha causa. Porque eu achei legal isso. Por saberem quem sou eu, qual era a proposta, meu perfil de professor, minha trajetória. Isso que me sustentava, porque não tinham o que falar de mim, (privado) nem as mães. Eu provei que as mães,
01:31:01' a 01:31:30'	J.F.: com um assunto delicado, elas toparam. Só foram lá por minha causa, por ter ajudado o filho a filha a desabafar, a ter um reencontro na família, a conversar sobre o assunto. Ah, isso é muito legal. L: Sim, sim J.F.: A gente passou um filme, aquele.
01:31:31' a 01:32:00'	J.F.: O filme... eu cheguei a te falar dele? L: Falou, falou. (privado) J.F.: Só passamos um filme também. Foi uma parte da apresentação de duas escolas de ouvintes, como positivo, falando das ações na escola (mencionadas anteriormente). Só para te falar do seminário L: sim, sim J.F.: Dos intérpretes e dos surdos. L: Sim.
01:32:01' a 01:32:30'	J.F.: Eles tiveram oportunidade. A apresentação também, sempre comandada ali pelos surdos. Não era eu quem apresentava, quem chamava as pessoas para a mesa, não. Era sempre os surdos. Eles que se organizaram, eles que fizeram todo o andamento do seminário.
01:32:31' a 01:33:00'	L: Bah, que legal J.F.: Reportagem. Foi para o jornal. Eu fui somente na TV, que aí na TV, realmente, tinha que falar, não tinha intérprete. L: Sim. J.F.: E precisaria deslocar duas pessoas, um surdo e um intérprete, não podia. Então, eu acabei indo, falei lá e pronto.

01:33:01' a 01:33:30'	J.F.: Foi ao meio-dia, no jornal do almoço. L: Que legal. Coisa boa. J.F.: (privado) L: (privado)
01:33:31' a 01:34:00'	J.F.: (privado) L: Bom, Chico, muito obrigada. Pelo teu tempo, pela conversa. Muito obrigada, viu qualquer coisa...
01:34:01' a 01:34:30'	J.F.: Ta bem, então! Um beijo. L: Beijão, tchau. J.F.: Não deixa de me convidar para sua defesa, né? Por favor. L: Claro que não! Pelo amor de Deus. (risos)

Anexos

ANEXO A – Folder²³ do projeto realizado na Escola Maria, organizado por José Francisco

ESCOLA ESPECIAL [REDACTED]
E
ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS [REDACTED]

PROMOVEM

SOU SURDX
SOU **L**G****B****T****I****+****
E AGORA?



Dias
8 e 9 de junho

INSCRIÇÕES GRATUITAS
FACEBOOK:

[www.facebook.com/\[REDACTED\]](http://www.facebook.com/[REDACTED])

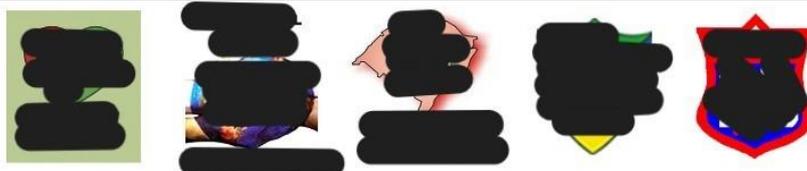
Local

FORMULÁRIO ONLINE:

Escola [REDACTED]

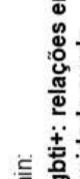
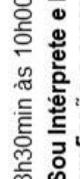
NÚMERO DE VAGAS: 150

Apoio



²³ Tags pretas foram adicionadas às imagens do folder (Anexo A), do cronograma (Anexo B) e dos rostos dos/as alunos/as (Anexo C).

ANEXO B – Cronograma do projeto realizado na Escola Maria, organizado por José Francisco

CRONOGRAMA	INSCRIÇÕES GRATUITAS:
<p>Sexta-feira – 8 de junho</p> <p>MANHÃ</p> <p>8h00min às 8h30min:</p> <p>Hasteamento das Bandeiras.</p> <p>8h30min às 10h00min:</p> <p>Políticas Públicas Lgbti+. Historiador Me. [REDACTED]</p> <p>10h00min às 10h15min: Intervalo.</p> <p>10h15min às 12h00min:</p> <p>Relato de Projetos em escolas públicas. Prof.ª Me. [REDACTED] Prof.ª [REDACTED] Prof.ª Educação Infantil [REDACTED] Graduanda em Serviço Social/ANHANGUERA.</p> <p>Almoço: 12h00min às 14h00min.</p> <p>TARDE</p> <p>14h00min às 16h00min:</p> <p>Filme: "Orações para Bobby"/2009.</p> <p>16h00 às 16h15min: Intervalo.</p> <p>16h15min: Debate sobre o filme.</p>	<p>FACEBOOK: www.facebook.com/[REDACTED]</p> <p>FORMULÁRIO ONLINE: https://goo.gl/forms/[REDACTED]</p> <p>NÚMERO DE VAGAS: 170</p>
<p>Sábado – 9 de junho</p> <p>MANHÃ</p> <p>8h:00min às 8h30min:</p> <p>Implementações de políticas Lgbti+ na Diretoria [REDACTED]</p> <p>8h30min às 10h00min:</p> <p>Sou Intérprete e Lgbti+: relações entre a profissão e a comunidade surda. Prof. Me. [REDACTED] – Tradutor/Intérprete/UFRGS. Prof. Me. [REDACTED] – Tradutor/Intérprete/UFRGS. Prof. Me. [REDACTED] – Graduando em Letras-Ingles/Português/UFPEI e Tradutor/Intérprete.</p> <p>10h00min às 10h15min: Intervalo.</p> <p>10h15min às 12h00:</p> <p>A escola e a família nas relações Lgbti+. Diretora Prof.ª Mestranda [REDACTED] e familiares de surdxs Lgbti+ [REDACTED]</p> <p>Almoço: 12h00min às 14h00.</p> <p>TARDE</p> <p>14h00min às 16h00min:</p> <p>Sou Surdx, Sou Lgbti+ e agora? Surdxs Lgbti+ [REDACTED]</p> <p>16h30min: Arriamento das Bandeiras.</p>	<p>APOIO</p> <p> Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especificas [REDACTED]</p> <p> Núcleo de Género e Diversidade IF Sul [REDACTED]</p> <p> Associação [REDACTED] de Intérpretes de Língua de Sinais</p> <p> Colégio Municipal [REDACTED]</p> <p> Instituto Estadual de Educação [REDACTED]</p>