



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TIAGO RUAN PEREIRA E SILVA

HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e Resistências de um Docente Surdo Gay
na Amazônia Amapaense

MACAPÁ

2025

TIAGO RUAN PEREIRA E SILVA

HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e Resistências de um Docente Surdo Gay
na Amazônia Amapaense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Coorientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

MACAPÁ

2025

TIAGO RUAN PEREIRA E SILVA

HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e Resistências de um Docente Surdo Gay
na Amazônia Amapaense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Dissertação de mestrado defendido e aprovado em: ____ de _____ de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP)
Orientador/Presidente

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (PPGED/UFPA)
Coorientador/Presidente

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito (PPGED/UNIFAP)
Avaliadora interna

Prof. Dr. Fábio Wosniak (PROF-ARTES/URCA)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro (PPGED/UNIFAP)
Suplente Interno

Prof. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva (PROFEI/UNIFAP)
Suplente Externo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

S586h Silva, Tiago Ruan Pereira e.

Homossurdofobia: Desafios e Resistências de um Docente Surdo Gay na Amazônia Amapaense / Tiago Ruan Pereira e Silva. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico. 141 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

Orientador: Alexandre Adalberto Pereira.

Coorientador: Waldir Ferreira de Abreu.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable **Document** Format (PDF).

1. Cultura Surda. 2. Interseccionalidade. 3. Homofobia. I. Alexandre Adalberto Pereira, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 305.9

SILVA, Tiago Ruan Pereira e. **Homossurdofobia**: Desafios e Resistências de um Docente Surdo Gay na Amazônia Amapaense. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2025. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

RESUMO

O estudo traz como objetivo principal compreender as formas de enfrentamento de uma pessoa surda gay acerca da homossurdofobia em seus processos formativos, escolares e profissionais. Especificamente de um docente que atua no Curso de Licenciatura em Letras/Libras, na Universidade Federal do Amapá. Considerando a trajetória desse professor, emerge a seguinte problemática da pesquisa: de que forma uma pessoa surda, gay, docente, nortista enfrenta processos de homossurdofobia em seu percurso formativo? Para o arremate metodológico, a técnica da pesquisa será a pesquisa biográfica, pois os relatos biografados são objetos que historicizam, e que representam e refletem a partir das diversas linguagens, valores e crenças, sobre perspectivas pessoais e suas inserções nos contextos culturais e políticos. Para os instrumentos de coletas de dados, foi estabelecida a entrevista narrativa. Para se chegar neste sujeito, foi utilizada a abordagem conhecida como “Amostra não probabilística intencional”, que se trata de uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Sendo assim, o foco é apresentar um novo termo, ainda que desconhecido nos estudos da LGBTQIAPN+fobia: a *homossurdofobia*. Que representa as inúmeras subalternizações que surdos/as/es LGBTQIAPN+ vivenciam em suas caminhadas por conta da interseccionalidade de seus marcadores identitários. Para a análise das entrevistas, esta pesquisa fundamentou-se no campo da Pedagogia decolonial freiriana, o que proporcionou ouvir narrativas e trabalhar com elas, pois a análise decolonial freireana é uma ferramenta transformadora que resgata a dignidade dos sujeitos marginalizados, combate a perpetuação das desigualdades e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humanizada. Como resultados principais, depreendemos que o participante da pesquisa não só passou por momentos de surdofobia, que representa o preconceito intelectual, durante sua escolarização, mas também enfrenta limitações em sua prática enquanto docente. Sentindo-se por vezes distante, especialmente em interações com outros gays ouvintes por conta da barreira linguística, ele vivenciou essas adversidades que transcende a questão da surdez, refletindo em sua atuação profissional e na dinâmica de seus relacionamentos pessoais.

Palavras-chave: Cultura Surda. Decolonialidade. Educação. Interseccionalidade. Homofobia. Sexualidade.

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand how a gay deaf person deals with homodeafphobia in their educational, school and professional processes. Specifically, a professor who works in the Bachelor's Degree in Letters/Libras at the Federal University of Amapá. Considering the trajectory of this professor, the following research problem emerges: how does a deaf, gay, teacher, from the North of Brazil deal with homodeafphobia in their educational path? For the methodological conclusion, the research technique will be biographical research, since biographical accounts are objects that historicize, and that represent and reflect, based on different languages, values and beliefs, on personal perspectives and their insertions in cultural and political contexts. The narrative interview was established as the data collection instrument. To reach this subject, the approach known as “Intentional non-probabilistic sampling” was used, which is a form of non-probabilistic sampling that uses reference chains. Therefore, the focus is to introduce a new term, although unknown in LGBTQIAPN+phobia studies: homosdeafphobia. It represents the countless subalternizations that LGBTQIAPN+ deaf people experience in their journeys due to the intersectionality of their identity markers. For the analysis of the interviews, this research was based on the field of Freirean decolonial pedagogy, which allowed us to listen to narratives and work with them, since Freirean decolonial analysis is a transformative tool that restores the dignity of marginalized subjects, combats the perpetuation of inequalities and contributes to the construction of a more just, inclusive and humanized society. As main results, we infer that the research participant not only went through moments of deafphobia, which represents intellectual prejudice, during his schooling, but also faces limitations in his practice as a teacher. Sometimes feeling distant, especially in interactions with other hearing gays due to the language barrier, he experienced these adversities that transcend the issue of deafness, reflecting on his professional performance and the dynamics of his personal relationships.

Keyword: Deaf Culture. Decoloniality. Education. Intersectionality. Homophobia. Sexuality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexual, Assexuais/Arromânticas/Agêneros, Pan/Poli, Não Binaries e mais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCD	Pessoa com deficiência
PCN	Plano Curricular Nacional
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRN	Universidade do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

VIVENDO UM PROPÓSITO: a minha trajetória	9
INTRODUÇÃO	20
1. PERCURSO METODOLÓGICO: da amostra não probabilística intencional à escolha do participante	32
2. REPRESENTAÇÃO DE GRUPOS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS: um olhar a partir da decolonialidade	52
2.1 PEDAGOGIA DECOLONIAL: o privilégio ouvinte.....	61
2.2 PEDAGOGIA LIBERTADORA E DO OPRIMIDO: caminhos para a uma sociedade ouvintista inclusiva.....	66
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o processo de aprendizagem para sujeitos surdos na Amazônia amapaense.....	69
3. LINGUAGEM E CULTURA: entre identidade, poder e resistência	73
3.1 QUANDO O SOM DOMINA: como a audição se tornou norma social.....	76
3.2 INTERSECCIONALIDADE: as interfaces da sexualidade e deficiência.....	79
3.2.1 A VIOLÊNCIA DA EXCLUSÃO: normas culturais e a marginalização das identidades LGBTQIAPN +	82
3.2.2 O INVISÍVEL PRECONCEITO: homossurdofobia e suas implicações	84
3.2.3 Contribuições da decolonialidade como resistência a homossurdofobia	87
4. A HOMOSSURDOFOBIA COMO FENÔMENO SOCIAL INVISÍVEL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: a trajetória de um surdo gay a partir de sua narrativa ...	90
4.1 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: processo e resquícios de uma educação oralista para uma criança surda macapaense	90
4.2 PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO: o impacto da homossurdofobia na vida da pessoa surda	102

4.3 DOCENTES SURDOS: suas ocupações e representações em espaços de saber	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	134
APÊNDICE B – Termo de Autorização de Imagem E Som	136
APÊNDICE C – Questionário socioeconômico	137
APÊNDICE D – Roteiro de orientação à entrevista narrativa com o colaborador da pesquisa.....	139
APÊNDICE E – Certificado do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos	141

VIVENDO UM PROPÓSITO: a minha trajetória

Sou filho das terras Tucuju; a periferia amapaense pulsa em minhas veias. Carrego a força da juventude preta do Norte. Estou no presente, construindo o amanhã. Sou o eco do passado, honrando aqueles que a história tentou calar. E estou no futuro, onde minha existência se torna eterna e minha representatividade é resistência.

Tiago Ruan, 2025.

Eu venho da força de homens e mulheres que lançaram raízes nas terras do Norte, quando a história deste país nascia sob o impulso de grandes violações à vida. O berço de minha família é Mazagão Velho, um lugar que contou com forte presença de negros marroquinos trazidos ao Brasil no tempo da escravidão colonial. É deste sangue afro-indígena que germinou minha linhagem. Sou filho dessa gente, do povo que veio das terras do outro lado do Atlântico, do povo que viveu, construiu e morreu neste país sem que tivessem nome, memória e reconhecimento. Mas sou também filho da mãe amazônica, pertencendo à terra da grande floresta em que habitam os guerreiros e guerreiras guardiões. Sou filho dos rios que lavam o chão e o céu, e é nas raízes das árvores de mil gerações que se alimenta meu espírito.

Minha herança é marcada por uma luta constante, por uma busca pela sobrevivência e por um desejo de resgatar a dignidade da minha gente. O peso da história, que tenta apagar as narrativas de tantos, é também o combustível que me impulsiona a seguir. Sei que minhas raízes, embora profundas, estão em constante movimento, como o fluxo dos rios que cortam a terra amazônica. O legado dos meus ancestrais, que desafiaram o esquecimento e a opressão, me chama a seguir em frente, a não me curvar diante das adversidades, a sempre lembrar de quem somos e de onde viemos.

É nesse compromisso com o passado e com o futuro que encontro minha força. Cada passo que dou é uma homenagem a aqueles que não tiveram a chance de contar suas histórias, mas cujos ecos ecoam em minhas ações. Ao reconhecer minhas raízes e honrar minha ancestralidade, vejo-me parte de um movimento maior, um ciclo que não se quebra, mas se renova a cada geração.

No dia 28 de maio de 1997, em uma madrugada de quarta-feira, nasceu um geminiano destinado a mudar o mundo. Fruto de um casamento de 15 anos neste plano, concebido por uma mulher forte do Norte, Rosângela Pereira, e um homem trabalhador dos campos de Mazagão

Novo, Messias Fonseca (eterno Cafú – in memoriam). São eles os responsáveis por me tornarem o homem forte que sou, alguém que nunca desiste fácil das batalhas da vida.

Na infância, por ser uma criança afeminada, o processo foi angustiante. Desde os 5 anos, eu já era diferente do meu querido e amado irmão, Tiago Renan, e dos demais primos com quem compartilhei a infância. Essa diferença nos trejeitos e nos gostos, como preferir bonecas ao invés de bolas de futebol, gerou em mim um sentimento de solidão, pois me sentia deslocado e distinto. Aos 10 anos, no ensino fundamental, esse sentimento de diferença se intensificou, e em minha mente e coração, algo sempre pulsava, me fazendo sentir que algo estava “errado”.

Tive um pai que, em vida, cumpriu com suas obrigações, especificamente na minha educação. Meu pai, Messias da Fonseca e Silva Filho, assim como qualquer outra pessoa que vem do interior para tentar a vida na cidade, sentiu na pele as dificuldades para poder ser alguém na vida. Após concluir seu colegial em Mazagão Novo, chegou à cidade e entrou no quartel com 18 anos. Após cumprir com seus deveres militares, em 1999, foi aprovado no concurso para Guarda Municipal, iniciando sua carreira prestando serviço para o município. Ele, em sua infância, testemunhou o poder patriarcal e o machismo que faziam de meu avô um agressor. Com o tempo, o garoto que chorou por ver a mãe ser agredida transgeracionou a violência e fez de minha mãe, Rosângela Pereira, meu irmão, Tiago Renan, e eu, alvos de sua dor. Senti o peso de suas mãos, a força da brutalidade de seu olhar seco, a aspereza de sua face, e, quando isso aconteceu, temi a vida e o amor. Mas agora, sei que ele também era um homem machucado, uma pessoa que carregava no peito um coração quebrado, história de vida e morte que pouco nos contou. Havia, em sua violência, um tipo agudo de silêncio, algo que se sabia existir apenas pela densidade do vazio das palavras não ditas, dos arrependimentos não pronunciados e das lágrimas que não testemunhei derramar, mas sempre soube existirem por detrás de seus olhos redondos e escuros.”

Atualmente faz 12 anos que não está nesse plano. Apesar de termos convivido na mesma casa éramos distantes, esses comportamentos nos distanciaram, e talvez, por ele, a pressão por ser “macho”, me assolava por toda a adolescência, hoje em dia, estou bem resolvido com esta questão, e de meu pai, procuro apenas guardar as lembranças dos momentos felizes.

Na escola, vivi outro lado da minha angústia infantil. Desde cedo apresentei expressão de gênero feminina, o que tornou a homossexualidade impossível de ser ocultada, fosse por livre decisão ou mesmo por autodefesa. Enquanto aprendia sobre a gramática, a matemática, descobria o que era humilhação, exclusão, rejeição e abandono. A tensão era recorrente, e mais que um acontecimento, era uma expressão de minha vida que sabia não poder negar. Caía em

um abismo cuja escuridão arrefecia em meu peito a felicidade em ser quem era. O que fraturava a alma não era apenas as ofensas diárias vindas de meus colegas, havia o desespero da solidão, sempre fria e constante.

No ensino fundamental passei por inúmeros momentos tristes, é confuso ver as pessoas te odiarem de graça, mesmo que você não tenha feito nada a elas. Recordo-me que em algumas manhãs no colégio, os outros meninos de minha idade me agrediam, botavam os pés na minha frente para que eu caísse, às vezes faziam “rasteiras” como acontece em ringues de luta, isso acontecia corriqueiramente – foi assim que fracturei a bacia e parei no pronto socorro – nos intervalos jogavam restos de comida no meu suco, em sala de aula, pegavam minha mochila e jogavam no lixo, colocavam chicletes em minha cadeira, foram tempos difíceis.

Desejei de meus professores algum tipo de empatia, ou mesmo uma gentileza feita por obrigação, na verdade era amor mesmo que esperava, algo puro e valioso que sinalizasse que eu importava e seria protegido contra qualquer tipo de violência. Mas deles nada veio. Nenhuma palavra de apoio, nenhuma intervenção, apenas o silêncio que se derramava sobre mim em camadas diárias de indiferença que foram me tornando sempre um pouco mais invisível. Hoje, mais distante de tudo o que aconteceu, vejo que a violência sexual machuca e corrói a alma, mas o que torna insuportável é o desamparo. A solidão estrangula a vida e tira da gente até as mais elementares formas de autodefesa e desenvolvimento pessoal. No final, mesmo que se supere o abismo, ainda fica a ferida, pulsando um passado inglório, cujo fracasso agora conheço bem, nunca foi meu, mas de uma sociedade que ainda não compreendeu que a diversidade é o único modo de sermos humanos.

Me assumi aos 14 anos, meses após a partida do meu pai, surgiu o sentimento de proteger e zelar pela minha família, tendo em vista que meu pai era o esteio da casa antes de partir. Algo eu deveria fazer, e foi nos estudos que vi uma oportunidade para mudar a minha realidade e ajudar minha mãe que tanto trabalhou como lavadeira – atualmente é uma excelente técnica em enfermagem que ama atuar e contribui há mais de 10 anos para saúde pública da periferia macapaense.

Após concluir o ensino médio, o anseio por estudar na educação era forte, sabia que queria ser professor. Em 2016, me matriculei na Faculdade Atual de Macapá - FAAT, no curso de Licenciatura em Letras Libras. Apesar de viver um sonho, os percalços foram latentes, ser cria de escola pública, periférico e pobre é se encontrar numa mesma situação em todo fim de mês: pagar as contas ou estudar?

É difícil fazer as duas coisas em uma realidade para quem vem de baixo. Para que estivesse em dia com o financeiro da instituição, tive que fazer alguns esforços, como caminhar 10 km algumas tardes para assistir à aula, pois nem sempre havia dinheiro para a passagem de ônibus. Se gastasse com esse transporte, infelizmente não haveria a refeição após uma noite cansativa de aula. Nesse mesmo período, eu trabalhava como panfleteiro nas ruas do Centro de Macapá para ajudar em casa. Nas manhãs e tardes de sol escaldante, pude fazer um extra, o que me ajudou e muito – aqui deixo minha gratidão a **Walesca Gama** e **Rosangela Cruz** por me ampararem naquele momento difícil, vocês também fazem parte da minha história e serei eternamente grato. A minha querida amiga/irmã de profissão, **Mônica Nascimento**, que por algumas noites me deixava em casa em segurança, me dando carona, às vezes me dava 20,00 reais para que eu colocasse no meu passe estudantil para pegar ônibus. Ao meu amigo/irmão, **Edson Nogueira**, também irmão de profissão que em algumas noites me esperava após sua aula para que fosse possível pegarmos o mesmo ônibus, já que a empresa em que ele trabalha fornece um passe de ônibus ilimitado. Ao meu irmão **Tiago Renan** que por vezes me buscava na parada de ônibus de bicicleta. Como é bom termos em nossa vida anjos que nos dão a mão sem algo em troca, que Deus retribua em dobro tudo o que fizeram por mim.

Durante as tardes que ia andando até a faculdade, refletia bastante se aquilo era o certo a se fazer, se valeria a pena, pois eu estava dando mais gastos do que ajuda em casa, mesmo vivendo o sonho de estudar o que amava, o sentimento de desistir era maior, mas a mulher forte que me deu a vida nunca permitiu. Depois de tanta luta, me formei, mas infelizmente, uma pessoa muito importante não esteve presente em minha formatura de gabinete, minha eterna e amada avó, **Marilda Pereira do Livramento** (*in memoriam*), uma das pessoas mais especiais que passou pela minha vida, hoje em dia, também, assim como meu pai, não fazem mais parte deste núcleo, mas sinto sua presença todo dia. Essa mulher foi responsável também por me dar forças durante essa trajetória. Me formei também por ela, pela oportunidade que lhe foi impedida quando era mais jovem no município de Mazagão Velho. Minha bisavó, Luísa Pereira do Livramento, a deu para outra pessoa criar, com 10 anos, ela (minha avó) trabalhava como empregada doméstica, estudando infelizmente, até o 4º ano do primário, uma infância difícil, já adulta trabalhava como porteira no Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, anos depois, até se aposentar, na Escola Estadual Coelho Neto, com a força de Deus criou sozinha 6 filhos/as, **Rosangela Pereira**, **Edson Pereira**, **Elizangela Pereira**, **Ângela Pereira**, **Solange Pereira** e **Eduardo Pereira**, tias e tios que tanto tenho carinho e respeito, apesar de

compartilharem a infância simples, cresceram na vida e são pessoas integras, tenho sorte em tê-los em minha vida.

Algo interessante a revelar sobre minhas tias é que todas trabalham para a educação. Em especial, minha tia **Solange Pereira**, a caçula entre as mulheres, considerada por nós a prodígio da família, cresceu na vida através dos estudos. Lembro-me perfeitamente, ainda criança, minha família comemorando no ano de 2004, pois ela tinha sido aprovada no concurso da prefeitura (ficando em primeiro lugar); no ano seguinte, em 2005, aprovada também no concurso do Estado, apenas estudando em casa com o material que tinha, pois minha avó não tinha condições de arcar com mensalidades de cursinhos preparatórios, ela foi a primeira em tudo, a passar nesses certames, a ingressar no mestrado e doutorado para fora do país, a voar mais alto, e isso me deixava muito inspirado, eu queria ser exatamente como ela: viajar, estudar, poder dar esse orgulho também a minha família, ela é uma das minhas maiores inspirações, por longos anos ela atuou na área da educação especial/inclusiva, acredito que agora ficou nítida a grande influência que tive quando mais novo.

No dia 27/12/2018, me formei no Curso de Licenciatura em Letras Libras, como mencionado em linhas anteriores, e nesse dia, prometi a mim mesmo que não seria “qualquer” professor, eu faria história e voaria o mais alto possível, pois enquanto homem gay, negro, nortista, nascido e criado em bairros não assistidos pelo governo, experienciei de perto todas as adversidades que o ensino público tem a oferecer. Represento tudo aquilo que o sistema é contra. Meu diploma jamais poderia ficar apenas guardado na gaveta.

Após a primeira graduação fiz a especialização em Educação Especial e Inclusiva, a cada aula me sentia mais inspirado, mais inquieto, e realmente havia me encontrado. Meses mais tarde, trabalhei como voluntário em uma associação para pessoas com autismo, a Associação de Pais e Amigos Autistas de Macapá - AMA, lá pude aprender tudo sobre essa esfera, apesar de financeiramente não ganhar – naquele momento – fazendo o curso, me formei após 6 meses com o título de “Atendente Terapêutico no cuidado da pessoa com autismo”; pude trabalhar com todos os níveis, do mais leve ao mais severo, não foi fácil, mas o aprendizado de lá lavarei para a minha vida toda. Atualmente ministro diversos cursos nessa área em instituições públicas e particulares pelo Estado todo, repassando o conhecimento para demais professores, pais e estagiários que convivem com essas pessoas, pois bem, valeu muito a pena!

Em 2020, no auge da pandemia da Covid-19, o momento devastador para o mundo, eu iniciei minha segunda graduação em Pedagogia e uma outra especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambas de forma remota. Essa foi a forma que encontrei para tentar fugir

daquela realidade, encontrei nos estudos uma forma de não enlouquecer, apesar dos momentos sombrios, me formei – apesar de ter sido infectado com o vírus dessa doença, acarretando o enfraquecimento dos meus pulmões em 50%, sem forças para andar e comer sozinho. Sem leito no hospital, me cuidei em casa, com a força divina, criei força, me curei e vi que ainda não era minha hora, havia muito a se fazer ainda nessa vida e assim aconteceu.

No ano seguinte, em 2021, vendi meu curso de Libras pela internet, ainda de forma remota por conta da pandemia, com 10 alunos interessados, durando 3 meses, me vi como um professor autônomo, precisava me reinventar, o mundo havia mudado, principalmente no modo de ensinar. Deu certo, foi enriquecedor e assim fui ganhando aos poucos experiência como professor.

Assim sendo, após meses de formado, já atuando na docência – trabalhei como docente de pedagogia em uma faculdade privada por 2 (dois) anos - refleti e senti que para ser possível voar mais alto, era necessário coragem, portanto, me inscrevi em 2022 no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, após dolorosas fases de ansiedade e medo, um sonho se tornou realidade, aquele jovem periférico virou mestrando em um dos programas mais conceituados da universidade. Fazendo aquilo que sempre prometi fazer: expor, discutir, refletir e me aprofundar nos estudos amazônicos, dando voz às bandeiras que tanto defendo. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Amapá (PPGED), prometi a mim mesmo fazer a diferença lá dentro, sempre acreditei no potencial da minha pesquisa, apesar de pessoas conhecidas me motivarem a não submeter um pré-projeto de pesquisa que aborde surdez e sexualidade, tendo em vista que segundo eles, meu tema poderia ser considerado muito “mimimi”, “irrelevante” para doutores perderem seu tempo com uma problemática que não contribuiria em nada para o cenário amapaense; não dei ouvidos a eles, segui minha intuição e meu pré-projeto ficou entre as maiores notas naquele ano, pois bem, eles estavam errados, eu sabia, ainda bem!

No Programa eu pude concretizar algumas metas que eu tinha para a minha vida. Acredite, até 2022 eu nunca havia viajado de avião. Para algumas pessoas isso é corriqueiro, mas para mim, naquela época, era algo surreal, tive oportunidade de conhecer a Universidade Federal do Pará – UFPA, a maior Universidade do Norte, fiquei próximo de outros professores e colegas do Programa de Pós-Graduação também em Educação. A pesquisa muda a vida das pessoas e mudou a minha, sou eternamente grato ao PPGED pelo incentivo e reconhecimento, jamais esquecerei disso.

Essa minha entrada na universidade também se tornou possível graças a um professor que sempre tive vontade de conhecer e trabalhar antes de ingressar no Programa, pois tinha fama de sempre orientar pesquisas inovadoras e insurgentes voltadas à diversidade e sexualidade, ele se chama **Alexandre Adalberto Pereira**, meu orientador, um cara que veio ainda jovem do interior de Goiânia para nosso solo tucuju, com a coragem e um sonho, por aqui aterrissou, e a mais de 20 anos contribui para a formação de novos professores, assim como eu, também veio de família pobre, e através dos estudos, mudou sua realidade. Sempre acreditou no meu potencial, apesar do seu jeito tímido e não ter o costume em expressar em palavras, demonstra seu carinho e amor pelos seus orientandos de mestrado e graduação através de atitudes; incentivando, defendendo e não soltando a mão, eu tenho sorte em tê-lo comigo nesse processo, irei sentir falta dele quando esse ciclo encerrar, aprendemos muito um com o outro, às vezes tenho ideias mirabolantes, então nem todos ao meu redor conseguem seguir minha linha de raciocínio, noto que ele sempre se esforçou nesse aspecto. Obrigado por tanto, professor, você também mudou a minha vida, jamais esquecerei de você!

Recentemente, fui aprovado no concurso público para docentes efetivos da Universidade do Estado do Amapá – UEAP, para assumir a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Curso de Licenciatura em Letras. No dia 28 de maio/2024 - no dia do meu aniversário -, fui nomeado, no dia seguinte tomei posse; hoje sou um dos primeiros professores de Libras na história da instituição. Eu disse que estaria em todos os lugares, ninguém me para!

Vivi algum tempo como se o fato de ser filho dessa terra, pouco ou quase nada importasse, na verdade eu agia sem clara consciência do que significa pertencer à Amazônia, em especial ao Amapá. Era um forasteiro em minha própria casa com ideias e crenças que apenas serviam para a distância que havia entre mim, meu povo e minha terra. Mas a educação que venho recebendo, a partir de professores e professoras comprometidos com a causa de nosso território tem contribuído para que eu recupere o que de mim foi retirado, meu direito de ser “amazônida”.

Agora caminho sob o sol que gira alto no céu azul, agora eu vivo com a força dos ancestrais que se movem nos ventos que agitam as copas das grandes árvores, agora eu vejo com os olhos brilhantes de uma coruja noturna, porque agora eu sei a quem pertencço e sei onde está meu coração. Eu pulso sobre a alma dessa terra, e minha vida capilariza na vida de minha gente, em tudo isso eu nasço e me refaço sob o testemunho das estrelas que cintilam de longe uma promessa de vida e glória para este mundo. Dessa força vem meu interesse em fazer da pesquisa um ato de minha vida. Por essa razão, verás autores e autoras amazônidas estampados

neste texto, a sabedoria das ideias dos subalternizados é que guiam meus estudos, e no limiar entre insurgentes e o mundo opressivo, reside a minha escrita.

Ainda na pós-graduação, na fase da imaturidade acadêmica que todo mestrando precisa vivenciar, senti e entendi nas primeiras disciplinas em que lugar do meu povo, neste caso, nortistas-amapaenses, considerando que pesquisadores/professores que são daqui, não obtém o mesmo prestígio em comparação com os sulistas. Pois nós daqui de cima, da Região Norte, passamos por inúmeros episódios de dificuldades, abandono e ignorância, houve um tenebroso tempo que vivíamos de sobras que os governos anteriores mandavam – quando lembravam de mandar -, representantes estes que nunca se importaram em diminuir a cratera social em que nos encontrávamos. Até hoje há premissa que norte/nordeste não sabe votar, que somos burros, palhaços e que vivemos no mato na pura ignorância, há um stress que dura décadas e isso possibilita não sermos levados a sério.

Agora, ao caminhar sob o sol inclemente, entendo que nossa força não está apenas nas adversidades que nos moldaram, mas também no poder que vem da resistência e da criatividade que brota da terra que nos sustenta. A Região Norte, com suas paisagens exuberantes e complexas, sempre foi um berço de resistências, mas também de saberes inovadores, que, muitas vezes, são invisibilizados. As nossas raízes, que se estendem no coração da floresta e se entrelaçam com o movimento dos rios, são fontes de inspiração para a construção de uma produção científica que não se limita a imitar modelos externos, mas que se alimenta da singularidade das nossas realidades.

Na Amazônia, o processo de resistência e inovação está intimamente ligado à preservação da vida e ao respeito pela diversidade cultural e natural. A pesquisa que surge daqui não é apenas sobre desvendar o desconhecido, mas também sobre reafirmar nossa autonomia, nosso compromisso com o futuro das nossas gerações e com as questões que nos são mais caras, como a luta por terra, por justiça social e por reconhecimento. A ciência que nasce no Norte, muitas vezes, está imersa em práticas ancestrais, como o manejo sustentável da terra e o conhecimento tradicional dos povos indígenas e ribeirinhos, que ressoam com as necessidades contemporâneas de preservação ambiental e adaptação às mudanças climáticas.

Essas pesquisas inovadoras não se limitam ao campo acadêmico; elas reverberam nas práticas cotidianas de nossa gente, que encontra na tecnologia social e na sabedoria popular formas de lutar contra o esquecimento e a exploração. Nossos pesquisadores, longe de se conformarem com a invisibilidade imposta pelo sul do país, têm se firmado como verdadeiros guardiões da memória, da cultura e das soluções para problemas que afligem toda a sociedade.

Portanto, fazer pesquisa aqui é um ato de resistência – é, ao mesmo tempo, um compromisso com o presente e um olhar para o futuro, que busca na tradição as respostas para os desafios modernos.

Há inúmeras problemáticas na esfera da educação, especificamente na inclusiva, questões tomaram forma em minha mente, a princípio, como mencionado em linhas anteriores, dediquei-me aos estudos surdos por três anos e meio, na licenciatura em Letras Libras em uma instituição particular com uma estrutura simples que, infelizmente, o destino acabou delineando o fim das atividades dessa faculdade; logo, minha turma foi a primeira e a última a formar nesse curso. Apesar dos percalços, quatro colegas e eu chegamos a formar, nessa instituição, conheci melhor a cultura surda amapaense.

Gradualmente fui adquirindo consciência que me permitiu compreender as minhas dificuldades enquanto um rapaz que veio de uma família simples, assim sendo, surgiu o interesse em pesquisar sobre outros sujeitos, neste caso, dos surdos gays que vivem na região norte, pois a comunidade surda é bastante unida, assim como a comunidade

LGBTQIAPN+¹ amapaense. Entretanto, em minha trajetória como um homem gay (ouvinte), pouco vi a ocupação desses surdos gays no meio de eventos sindicais e culturais com demais gays ouvintes, sentia falta da presença deles, e com o passar do tempo, notei que um dos motivos era a inacessibilidade linguística, e a própria exclusão/rejeição de gays ouvintes com estes gays surdos.

Surdos gays interseccionam marcadores identitários que levam a experienciar vários sistemas opressivos de forma simultânea, os surdos até hoje são segregados a uma cultura majoritariamente ouvinte. Por exemplo, logo na infância, quando este inicia seu processo escolar, não há legislações que obriguem a Libras como uma língua obrigatória aqui no Amapá, então passa por todas as etapas sem acesso a sua língua majoritária, impossibilitando a preparação para os vestibulares em universidades, ou seja, na esfera escolar por falta de acesso a sua língua majoritária, leva a não usufruir da mesma qualidade de ensino que os demais colegas ouvintes. Além de não ter acesso a sua língua materna, esses surdos gays podem vivenciar episódios de homofobia dentro dessas instituições. São inúmeras subalternizações que não podem ser mais ignoradas.

Há uma ausência de teóricos que discutam a intersecção de surdez e sexualidade. Veja, a criança surda já passa por inúmeras subalternizações por conta da barreira linguística, sem o

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexual, Assexuais/Arromânticas/Agêneros, Pan/Poli, Não Binários e mais

acesso nos anos iniciais a sua língua majoritária, o que leva muitos docentes a se encontrarem sem saída. Entretanto, se essa criança surda for LGBTQIAPN+ e estiver passando preconceitos por conta da surdez e sexualidade, como o/a docente irá agir, tendo em vista que nem sabe a modalidade linguística desse discente?

A falta de uma abordagem inclusiva e da acessibilidade linguística adequada é um desafio profundo, mas também é uma oportunidade para transformar essa realidade. Como protagonista da minha narrativa, percebo que minha vivência, enquanto homem gay e ouvinte, me permite entender e reconhecer as barreiras invisíveis que os surdos gays enfrentam, não só na sociedade como um todo, mas dentro do próprio movimento LGBTQIAPN+. A falta de comunicação, o preconceito explícito e as diversas formas de exclusão criam um espaço em que os surdos gays se veem invisibilizados e marginalizados, mesmo dentro de um movimento que deveria ser de inclusão e respeito à diversidade.

O que me move, e me coloca em uma posição de um pesquisador preocupado nesta história, é o desejo de transformar essa realidade, oferecendo meios de visibilidade e acessibilidade para essa comunidade, com foco na educação, na cultura e nos espaços de lazer. No futuro, quero ser um catalisador de mudanças, utilizando minha voz e visibilidade para alavancar políticas públicas que garantam o acesso Libras desde a infância e tornem a inclusão uma realidade prática, não apenas uma proposta. Além disso, acredito que é urgente uma reflexão mais profunda sobre o papel da sexualidade dentro do contexto da surdez, ajudando na visibilidade aos surdos gays e garantindo que suas identidades sejam representadas com a mesma amplitude que as de qualquer outro membro da comunidade LGBTQIAPN+.

À medida que me engajo em ações que promovem a inclusão de surdos gays, vejo no futuro a criação de espaços onde esses indivíduos possam se sentir acolhidos, compreendidos e respeitados. Isso não se limita ao campo educacional, mas se expande para todos os aspectos da vida social e cultural. O trabalho de sensibilização nas escolas, nas universidades e em espaços de atuação cultural será fundamental para derrubar os muros da segregação ouvintista e criar uma sociedade mais plural e empática. Minha jornada como protagonista dessa mudança está apenas começando, mas acredito que, com compromisso e ação, podemos criar um futuro em que todos, independentemente de sua identidade de gênero, sexualidade ou condição auditiva, possam viver plenamente e com dignidade.

Meu compromisso com a causa da inclusão linguística e social é o combustível para minha jornada, e acredito que minha vivência e protagonismo nesse processo podem ser agentes de mudança. Olhando para o futuro, vejo-me como um defensor incansável da educação

inclusiva, da acessibilidade e da visibilidade para todas as identidades, especialmente para os surdos gays que, ao longo do tempo, foram silenciados. Meu papel será o de continuar ampliando o debate, buscando soluções práticas e impactando positivamente as vidas dessas pessoas. Acredito que, com esforço coletivo e ações concretas, conseguiremos garantir um amanhã em que todos tenham seu espaço, sua voz e seu direito à dignidade, sem exceções

INTRODUÇÃO

O que acontece quando a vida de uma pessoa é atravessada por múltiplas camadas de opressão? Quando a surdez se entrelaça com a homossexualidade? Em uma sociedade em que o amor, os corpos e as identidades são alvos de controles, acontece a brutalidade que desqualifica e silencia. Tudo, então, desaparece aos olhos da sociedade que não tolera encarar seu próprio mal. Mas a vida, a que sofre, resiste em um florescer audacioso, desafiando as sombras com a luz vibrante da sua própria verdade.

Segundo Manásson (2016), nas últimas décadas, especialmente no início dos anos 2000, pessoas surdas começaram a ocupar determinados espaços, particularmente nas instituições de ensino. A cada ano, mais surdos concluem sua formação, mesmo enfrentando diversas adversidades em seu processo educativo. O autor evidencia o avanço da inclusão das pessoas surdas no ambiente educacional, destacando um momento histórico em que a acessibilidade e a equidade começaram a ser mais debatidas e promovidas. Isso reflete uma mudança significativa na maneira como a sociedade percebe e valoriza a diversidade. Ao ocupar espaços institucionais, especialmente nas escolas e universidades, as pessoas surdas passaram a ser protagonistas de suas trajetórias educacionais, contribuindo para a criação de ambientes mais inclusivos e estimulando o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas.

Entretanto, essa inserção ainda enfrenta desafios. Apesar do avanço inicial mencionado, há lacunas em relação à formação de profissionais capacitados para atender às necessidades da comunidade surda, bem como à implementação de políticas públicas efetivas que garantam a acessibilidade plena. A presença de intérpretes de Libras em determinados locais públicos - especificamente em hospitais e maternidades -, materiais didáticos adaptados e estratégias de ensino inclusivas ainda não é uniforme em todas as instituições. Isso demonstra que, embora as pessoas surdas tenham conquistado espaços importantes, a inclusão muitas vezes ocorre de forma parcial ou simbólica.

A inserção em instituições de ensino representa mais do que acesso ao conhecimento; é também uma oportunidade de promover a valorização da língua de sinais e da cultura surda. No entanto, é fundamental continuar avançando, garantindo que esses espaços sejam verdadeiramente inclusivos e respeitem as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Isso exige um esforço conjunto entre sociedade, instituições de ensino e formuladores de políticas públicas.

Para Matias (2017), a invisibilidade da cultura surda ainda enfrenta inúmeros obstáculos, especialmente no meio educacional, evidenciando como o processo de ensino dessas pessoas é frequentemente negligenciado. Essa negligência resulta em um preconceito intelectual, pois as crianças surdas não são (re)conhecidas por suas potencialidades. Esse preconceito baseia-se na premissa de que indivíduos surdos não são capazes de aprender, sendo vistos como “um trabalho impossível” — uma visão preconceituosa reproduzida por muitos ouvintes que não compreendem ou aceitam as diferenças em relação ao padrão normativo.

Ao ingressarem na escola, os sujeitos surdos frequentemente não encontram adaptações institucionais e pedagógicas adequadas à sua modalidade linguística. Não há preparo suficiente para que esses indivíduos aprendam e utilizem o português em sua norma padrão, amplamente utilizado pelos ouvintes. Há décadas, observa-se uma pressão para que a comunidade surda se adapte à forma culta de escrita, sem levar em consideração as especificidades linguísticas da Libras.

Goldefeld (2002) aponta que, mesmo aqueles que têm intimidade com pessoas surdas enfrentam dificuldades para compreender como elas se expressam, pois, as construções gramaticais em Libras são bastante distintas das do português. Na Libras, por exemplo, não existem elementos coesivos como preposições, conjunções e interjeições, e a flexão verbal ocorre de forma visual-espacial.

Com base na minha experiência como professor de Libras, tive contato com inúmeras crianças surdas, bem como com suas famílias e suas realidades. Refletindo sobre os cenários que vivenciei, percebo que, em sua maioria, os surdos do Estado do Amapá pertencem a famílias ouvintes que, frequentemente, não se dedicam a aprender a Libras. Isso faz com que esses indivíduos se sintam deslocados e excluídos, sem apoio dentro de casa. Como resultado, muitas conversas são perdidas, e momentos que poderiam ser felizes em família tornam-se tristes e solitários. Não deve ser fácil para esses surdos perceberem que seus próprios pais e irmãos não conseguem expressar sequer uma simples frase de felicitação em datas comemorativas. Contudo, é importante destacar que nem todas as famílias são assim; algumas se esforçam para que essa realidade seja diferente e mais inclusiva.

De todo modo, os conceitos que aprendemos com os pais, para os surdos, muitas vezes acabam não se desenvolvendo plenamente devido à barreira linguística. Essa dificuldade se intensifica especialmente para surdos gays, que, na adolescência, frequentemente se veem sem saída sobre como contar aos pais sobre sua sexualidade. Considerando que, mesmo em momentos de descontração, a troca de conversas já é difícil, situações delicadas como essa

tornam-se ainda mais desafiadoras. Apenas quem faz parte da comunidade LGBTQIAPN+ conhece a sensação de se assumir para pessoas próximas, pois nem sempre a situação tem um desfecho feliz. Para o gay surdo, o caminho é ainda mais árduo: conseguir que os pais e demais familiares compreendam sua sexualidade é, muitas vezes, uma tarefa extremamente complicada.

Dentro da própria comunidade LGBTQIAPN+, também ocorrem essas limitações na interação com os pares. Há alguns anos, conversando com um amigo surdo gay que estudava comigo na faculdade, me relatou a dificuldade de se relacionar com outros homens (ouvintes) em sua cidade. Durante a troca de mensagens em aplicativos de namoro voltados para o público masculino, ele frequentemente enfrentava atitudes discriminatórias. Ao mencionar que utiliza Libras como forma de expressão, quase sempre era bloqueado pelos gays ouvintes sem motivo aparente no contexto da conversa. Quando os encontros aconteciam, era comum que o ouvinte pedisse sigilo absoluto e optasse por locais mais reservados, como se relacionar publicamente com alguém que utiliza outra modalidade linguística fosse motivo de vergonha.

Dessa forma, foco desta pesquisa é trazer as narrações das memórias de alguém que intersecciona marcadores identitários e que pertence a cultura surda que utiliza marcadores linguísticos gestuais visuais em meio a cultura ouvintista, acreditamos na importância das discussões que perpassa as dimensões do problema de quem pertence à cultura surda, tendo em vista que a pessoa surda se sente refém das regras gramaticais da cultura ouvinte, como explicado anteriormente, a Libras possui sua própria estrutura gramatical. No entanto, sob a perspectiva de ouvintes, muitas vezes o surdo é considerado “não alfabetizado” ao utilizá-la, o que o força a se adaptar ao padrão dos ouvintes. Essa situação reflete os estigmas associados às suas interseccionalidades identitárias, como surdez, sexualidade, gênero, raça, religião e, neste caso específico, à sua atuação no mundo do trabalho como professor surdo dedicado à educação.

Nesse contexto, indivíduos com essas características são frequentemente pressionados a se adequar a comportamentos heteronormativos e ouvintistas. Um exemplo é o caso de pessoas surdas, que desde a infância precisam desenvolver mecanismos de comunicação tanto na escola quanto no ambiente familiar. Isso ocorre porque, ao nascerem, acabam inseridos em contextos onde a maioria das pessoas ao seu redor não domina sua língua principal, a Libras. Da mesma forma, homens gays enfrentam a necessidade de adotar comportamentos heteronormativos, já que expressar traços considerados femininos ou manter relacionamentos amorosos com outros homens é amplamente visto como errado. Essa realidade é ainda mais desafiadora para homens surdos gays, que vivenciam uma dupla opressão. Historicamente, as

minorias sempre foram pressionadas a se conformar aos padrões hegemônicos, sendo submetidas a uma constante busca por normatividade, não apenas nas relações interpessoais e amorosas, mas também no ambiente de trabalho.

No mundo do trabalho, Reis (2015) aborda que nas universidades, professores surdos se sentem imersos na relação com os ouvintes, se sentindo obrigados a seguirem com os padrões estruturais curriculares definidos pela universidade, ou seja, na maioria dessas universidades, não há uma visão cultural dos surdos e dos que pensam diferentes, na garantia de utilização pelos docentes surdos da Libras como primeira língua nos exercícios nos quais os mesmos estejam envolvidos, seja no campo da graduação, extensão, monitoria ou qualquer outra atividade curricular.

Ao ingressar em uma instituição, o docente surdo geralmente assume a função de ministrar a disciplina de Libras. Quando tem a oportunidade de lecionar outras matérias, isso ocorre apenas no curso de Licenciatura em Letras Libras, caso esteja vinculado a ele, um curso que concentra um número expressivo de docentes surdos e é voltado principalmente para acadêmicos surdos.

Nas universidades públicas que não ofertam o curso de Letras Libras, é possível encontrar docentes surdos ministrando disciplinas em outros cursos, mas sempre dentro da área de Libras. Assim, sua atuação permanece restrita a esse campo específico, sem espaço para expandir sua participação para outras áreas do conhecimento. Como consequência, esses profissionais frequentemente se sentem limitados, sem perspectivas de atuação além do ensino de Libras ou de cursos diretamente relacionados a essa temática.

Trabalhar as memórias desse sujeito surdo, que percorre as realidades mencionadas nas linhas anteriores e que é docente, torna-se relevante para compreender seus mecanismos de defesa. Ao buscar nas narrativas de suas experiências escolares, podemos identificar aberturas (ou a falta delas) para compreender a diversidade. Para os autores que nos servem de ancoragem teórica, lembrar também significa ‘trazer à memória’. E trazer à memória implica reflexão: um docente surdo gay estará rememorando essas experiências, e rememorar é a oportunidade de reconstruir o passado. Nesse processo, surge a possibilidade de revisar posturas e práticas, com o intuito de compreender a ‘raiz do problema’ que sempre gerou estigmas, fazendo com que muitos surdos gays sentissem na pele a indiferença por não serem ouvintes ou heterossexuais.

Blondel (1960) enfatiza que as datas pessoais são lembradas pela sua relevância social, como ocorre com aniversários, festas de casamento etc. A pressão social manifesta-se tanto pelas exigências profissionais e políticas, quanto pela importância social atribuída a fatos

históricos ou acontecimentos na vida da pessoa, o que faz com que a lembrança de determinadas datas se torne referência para outras memórias. Isso revela o mecanismo da pressão social, como no caso do nascimento: todos lembram da data, mas não do evento em si. As pessoas não lembram do momento de seu nascimento, mas sim da data em que ele ocorreu.

Nessa perspectiva de Blondel (1960) pode se relacionar aos surdos ao considerar como a memória e a relevância social das datas são construídas dentro de comunidades que possuem formas distintas de comunicação e cultura. Na comunidade surda, datas importantes, como o Dia Nacional dos Surdos (26 de setembro no Brasil) e o Dia Internacional da Língua de Sinais, são lembradas não apenas por sua marcação no calendário, mas pelo impacto social e histórico que representam.

Além disso, eventos pessoais, como aniversários e conquistas acadêmicas, podem ter um significado diferente para surdos que cresceram em ambientes onde a comunicação não era plenamente acessível. Muitas vezes, a experiência de vida de uma pessoa surda é moldada por momentos-chave relacionados à acessibilidade, como o dia em que aprendeu a Libras ou teve acesso à educação bilíngue. Assim, a pressão social mencionada em linhas anteriores pode se manifestar na valorização de certas datas dentro da cultura surda, destacando conquistas e desafios específicos dessa comunidade.

Essa exclusão da experiência surda dialoga com outras formas de discriminação presentes no ambiente escolar, como o racismo. Castro, Foster e Custódio (2022) abordam sobre o racismo na escola, especificamente sobre as memórias de professores/as, sabemos que essa memória secular está de tal forma enraizada no imaginário da sociedade e dá sustentação para que situações de discriminação sejam vistas com naturalidade, ignoradas, desconsideradas e até ocultadas - o que não seria diferente para a discriminação com alunos surdos. Os autores evidenciam um ponto crucial sobre o racismo na escola, ressaltando como as memórias e práticas discriminatórias se perpetuam ao longo do tempo, sendo internalizadas pela sociedade e, muitas vezes, invisibilizadas.

Esse fenômeno se aplica diretamente à discriminação enfrentada por alunos surdos. Como o racismo, as atitudes capacitistas em relação aos surdos são muitas vezes naturalizadas, seja pelo desconhecimento das necessidades dessa comunidade, seja pela falta de preparação dos profissionais da educação. O fato de situações discriminatórias serem frequentemente ignoradas ou desconsideradas agrava a exclusão desses alunos, que já enfrentam desafios relacionados à acessibilidade, comunicação e adaptação do currículo.

A discriminação contra alunos surdos, assim como o racismo, muitas vezes é invisível para quem não vivencia essa realidade. O uso de estereótipos sobre as capacidades cognitivas ou de aprendizagem dos surdos contribui para a marginalização dessa população, assim como os estigmas raciais moldam a forma como os alunos negros são tratados nas escolas. A formação de educadores precisa ser mais sensível a essas questões, de forma a quebrar o ciclo de discriminação, tanto racial quanto capacitista, e promover uma educação inclusiva e verdadeiramente antirracista. Quando os professores não reconhecem suas próprias memórias culturais, que podem incluir tanto o racismo quanto a falta de entendimento sobre a surdez, essas questões permanecem sem resolução, gerando um ambiente escolar excludente para esses estudantes.

O racismo e a discriminação contra os surdos compartilham o mesmo sistema de invisibilidade e exclusão, que precisa ser combatido com mais atenção à formação crítica dos professores e ao reconhecimento das diversas formas de marginalização presentes no ambiente escolar.

Dessa forma, é fundamental considerar a subjetividade do sujeito surdo gay em seu contexto específico, levando em conta aspectos como educação, gênero, cultura e comunicação. Compreender essas desigualdades na contemporaneidade implica reconhecer a exclusão histórica de determinados grupos, como pessoas surdas e homossexuais, além de outras formas de discriminação que podem atravessar suas vivências, como o preconceito racial (surdo negro), de gênero (mulheres surdas) e socioeconômico (surdos em situação de vulnerabilidade). A sexualidade, em particular, ainda é um tabu nos espaços escolares, o que gera desafios para professores que, muitas vezes, não sabem como lidar com situações de LGBTQIAPN+fobia.

Silvestre (2014) ao discutir sobre a intersecção de surdez e sexualidade, nos diz que esses/as que “descumprem” as regras socialmente impostas pelos ouvintes, possibilitam que surdos LGBTQIAPN+ estejam passíveis de sofrer drásticas “consequências” de violências de diversas ordens. Pela ótica da diversidade, Silvestre (2014) aborda que o ouvintismo está para o surdo como a heterossexualidade está para o homossexual: é o outro (hétero-ouvinte) que vai decidir quando e onde o subalternizado (surdo gay) deve se portar. Grande parte da sociedade visa formar cidadãos que sejam heterossexuais, mesmo que não seja, deve-se desenvolver comportamentos heteronormativos.

Strobel (2006) afirma que qualquer pessoa ouvinte que tenha contato com a comunidade surda logo percebe e compreende a força dessa cultura, que, ano após ano, se torna mais politizada e diversificada, especialmente em seu aspecto linguístico. No entanto, embora a

medicina e a legislação tratem esses sujeitos como pessoas que “portam” uma determinada deficiência, há um ponto essencial a ser destacado: as próprias pessoas surdas não se consideram deficientes. Os surdos têm uma identidade grupal marcante e pertencem a uma comunidade com força política, que luta ativamente pelos seus direitos.

Missiato (2021) nos diz, em sua obra “Colonialidade Normativa”, que o branco, hétero, colonizador criou os entraves das desigualdades, indiferenças, que levou à segregação de milhões de pessoas, transformando a injustiça em privilégios, que os “diferentes” carregam o peso secular do pecado e erro que é oriundo do pensamento de que é impossível se adequarem às referências do sujeito-norma. Para o autor, a normatividade é algo recente, a compreensão sobre este fenômeno somente é possível de se entender no contexto colonial/colonialidade, pois estes termos derivam da afirmação do branco colonizador como o padrão de humanidade a ser seguido, a colonialidade normativa é o poder, saber e ser operado em conjunto para a normatização de privilégios de grupos hegemônicos.

Assim, diante de todas essas adversidades e processos opressivos presentes na cultura surda, emerge o questionamento que norteia esta pesquisa: **de que forma(s) uma pessoa surda, gay, docente, nortista, enfrenta processos de homossurdofobia em seu percurso formativo?**

Objetivo geral:

- Compreender as formas de enfrentamentos de uma pessoa gay/surda acerca da homossurdofobia em seus processos formativos, escolares e profissionais.

Objetivos específicos:

- Entender o processo formativo na perspectiva da educação especial/inclusiva vivenciado por uma pessoa gay/surda;
- Discutir a desigualdade sociolinguística e de sexualidade pelo viés da decolonialidade para contextualizar os processos históricos, culturais, sociais e políticos demarcadores dos processos de opressão e de resistência acerca da homossurdofobia;
- Descrever as formas de enfrentamento de uma pessoa gay/surda a partir das narrativas de experiências e das vivências nas dimensões do enfrentamento e da resistência frente aos preconceitos linguísticos e da LGBTQIA+fobia em seu processo formativo no papel discente e docente.

Para que os objetivos fossem alcançados, optou-se por desenvolver um estudo de abordagem qualitativa de cunho biográfico, buscando explorar as vivências individuais e as memórias de uma pessoa que intersecciona múltiplos marcadores identitários, como surdez,

homossexualidade e sua atuação no campo educacional. A estratégia metodológica que sustenta esta pesquisa foi a entrevista narrativa com perguntas abertas com relatos pessoais, que permitiu a coleta de dados ricos em experiências subjetivas e contextuais que revelam os desafios e as estratégias de enfrentamento em situações de discriminação.

A pesquisa está organizada com as seguintes sessões:

“PERCURSO METODOLÓGICO: da amostra não probabilística intencional à escolha do participante”: O mapeamento de docentes surdos gays nas universidades de Macapá revelou que apenas um docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) se encaixava nos critérios da pesquisa. Após meses de busca, foram encontrados três colaboradores no total: um de Macapá, um do Pará e um do Amazonas. No entanto, devido à ausência de docentes surdos gays no ensino superior, a pesquisa foi expandida para incluir formados na área da educação. A amostragem foi realizada por meio da técnica “bola de neve”, que utiliza indicações de participantes para alcançar novos sujeitos. Após o esforço, os três colaboradores foram encontrados, mas dois deles desistiram da participação em agosto de 2023, alegando não estarem preparados para expor suas experiências.

“REPRESENTAÇÃO DE GRUPOS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS: um olhar a partir da decolonialidade”. A sessão analisa o silenciamento e a marginalização de grupos subalternizados ao longo da história, destacando como o esquecimento não é um fenômeno natural, mas uma política deliberada para manter estruturas de poder. Trazendo Missiato (2022) que aponta que a memória e o esquecimento são dispositivos de controle, usados para definir quais narrativas podem ser lembradas ou apagadas. Com Kilomba (2019) afirmando que o silêncio imposto às populações marginalizadas decorre da indisponibilidade dos sistemas opressivos em ouvi-las, reforçando a desigualdade estrutural. Spivak (2010) discute o conceito de sujeito subalterno, evidenciando como as vozes dos excluídos são frequentemente intermediadas ou invalidadas pelos grupos dominantes.

A discussão também se estende à hegemonia ouvinte e à forma como a sociedade normatiza a audição como dispositivo de poder. A cultura surda é apresentada não como deficiência, mas como identidade e resistência, com a Língua de Sinais sendo uma ferramenta de empoderamento. O pensamento decolonial, como abordado por Missiato (2020) e Mignolo (2003), ajuda a entender como a colonização impôs padrões eurocêntricos que ainda moldam relações sociais e culturais. Teixeira (2019) discute o conceito de “sujeito-normativo”, destacando como ele define o que é aceitável dentro de uma sociedade, marginalizando aqueles que não se encaixam nos padrões dominantes, como surdos, negros, pobres e LGBTQIAPN+.

Na subseção **“PEDAGOGIA DECOLONIAL: o privilégio ouvinte”**: Trazemos a importância da teoria decolonial, defendida por intelectuais como Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catharine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar, questiona as estruturas de poder e conhecimento impostas pela modernidade e pelo capitalismo. Segundo Neves (2020), esses estudiosos destacam como o eurocentrismo silenciou outras formas de conhecimento, impondo a ideia de que apenas a razão europeia seria válida. Dussel (2009) reforça essa crítica ao afirmar que a modernidade foi uma invenção europeia para justificar a colonização, negando a legitimidade dos saberes indígenas, africanos e de outras populações subalternizadas. Assim, a decolonialidade surge como uma perspectiva que busca romper com essas narrativas hegemônicas e valorizar epistemologias alternativas.

No campo da educação, Walsh (2005) introduz a Pedagogia Decolonial como uma prática insurgente, que não apenas denuncia as estruturas coloniais, mas também propõe novas formas de ensino e aprendizado, baseadas na valorização das identidades e histórias dos povos marginalizados. A ocupação de espaços acadêmicos por indígenas, negros, quilombolas e pessoas LGBTQIAPN+ é um ato político que desafia a hegemonia do conhecimento eurocêntrico. Com Costa (2021) apontamos que o eurocentrismo continua a desqualificar os saberes do Sul Global, perpetuando um novo ciclo de dominação, agora no campo epistemológico. Esse processo reforça a marginalização de grupos historicamente excluídos, dificultando a libertação da consciência do Sul e a construção de novas possibilidades de conhecimento.

Na subseção **“PEDAGOGIA LIBERTADORA E DO OPRIMIDO: caminhos para a uma sociedade ouvintista inclusiva”**: Paulo Freire (1988) defende que a educação deve ser libertadora, promovendo o diálogo crítico e combatendo práticas opressoras. No caso dos surdos, a imposição do oralismo negou sua identidade e língua, tornando a escola um espaço de exclusão em vez de emancipação. A verdadeira inclusão requer o reconhecimento da Libras e a valorização da cultura surda. Blanco (1998) descreve a evolução da educação especial em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Apesar dos avanços, Nascimento (2014) aponta que muitas escolas ainda impõem barreiras aos surdos, mantendo práticas ouvintistas que dificultam seu aprendizado. A luta dos movimentos sociais possibilitou a criação de espaços bilíngues, mas desafios persistem. Walsh (2009) e Reis (2015) destacam a necessidade de uma pedagogia decolonial que valorize o conhecimento dos grupos marginalizados. Pesquisadores surdos ainda enfrentam resistência acadêmica, sendo frequentemente ignorados. Para uma inclusão real, é essencial reconhecer a Libras, valorizar

docentes surdos e transformar a estrutura educacional para garantir equidade e respeito à diversidade.

Na subseção **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o processo de aprendizagem para sujeitos surdos na Amazônia amapaense”**: Discutimos sobre a educação inclusiva, com Nascimento (2014), refletimos que se deve garantir o acesso ao ensino para todos, com especial atenção às necessidades dos surdos. A adoção de um modelo bilíngue, que respeite a Libras e a língua portuguesa escrita, é essencial para o desenvolvimento pleno dos alunos surdos. Em Macapá, no entanto, a falta de escolas bilíngues e a escassez de profissionais qualificados dificultam a implementação eficaz dessa abordagem. A formação de professores é crucial para o sucesso da inclusão, como aponta Souza e Silva (2017), que enfatizam a necessidade de capacitação específica para lidar com a diversidade linguística dos alunos surdos. O trabalho conjunto entre professores e intérpretes, como destacam Souza e Lima (2018), também é fundamental para garantir a comunicação eficaz no ambiente escolar. Em Macapá, as dificuldades estruturais e a falta de recursos, como materiais didáticos acessíveis e intérpretes qualificados, continuam sendo grandes obstáculos.

Na terceira sessão **“LINGUAGEM E CULTURA: entre identidade, poder e resistência”**: Explora a relação entre linguagem, cultura e identidade, destacando a importância da valorização das línguas minoritárias e a inclusão da comunidade surda. Edward Sapir (1949) enfatiza que a linguagem molda a percepção do mundo, enquanto Paulo Freire (1987) a vê como um espaço de poder, podendo ser um instrumento de dominação ou resistência. Antonio Candido (1995) critica a marginalização das formas populares de expressão pela cultura letrada, e Claude Lévi-Strauss (1955) afirma que todas as culturas são igualmente valiosas. A valorização das línguas minoritárias é essencial para preservar a diversidade cultural.

Ferdinand de Saussure (2006) faz a distinção entre língua e fala, e a Libras desafia a visão tradicional de linguagem, representando uma língua de sinais. O reconhecimento e aprendizado da Libras por ouvintes são cruciais para garantir a inclusão da comunidade surda, promovendo acessibilidade e integração social. Essa inclusão é um passo para uma sociedade mais justa, onde a comunicação ultrapassa barreiras e fomenta o respeito mútuo.

Na subseção **“QUANDO O SOM DOMINA: como a audição se tornou norma social”**: O texto discute a importância da Libras para a comunicação da comunidade surda, desmistificando a ideia de que Libras seria uma língua universal, como afirmado por Choi et al. (2011), que destacam a variação das línguas de sinais entre países. O preconceito histórico contra os surdos, desde a Grécia Antiga com Aristóteles até a imposição da oralidade no século

XX, marginalizou as línguas de sinais, criando barreiras para a inclusão social e educacional dos surdos.

A marginalização dos surdos foi intensificada ao longo dos séculos, com políticas como as de Justiniano, que limitavam direitos dos surdos. No século XX, a centralização da comunicação oral, especialmente durante a “era do rádio”, reforçou a exclusão dos surdos, tratando a audição como um critério de inclusão social. Paz e Soares (2022) argumentam que a surdez deve ser vista como uma experiência válida e não como uma deficiência a ser corrigida. A luta pela inclusão dos surdos envolve uma reconfiguração das relações de poder, reconhecendo a surdez como uma forma legítima de expressão e desafiando a hegemonia da audição na sociedade.

Na subseção **“INTERSECCIONALIDADE: as interfaces da sexualidade e deficiência”**: Abordamos sobre o papel das ativistas negras, que no século XXI, enfrentaram a exclusão nos movimentos sociais, como o feminismo e os antirracistas, devido ao enfoque restrito de cada um, o que levou as mulheres negras a usar a interseccionalidade como ferramenta para analisar suas múltiplas opressões. A interseccionalidade, como discutido por Collins (2020), reconhece que as identidades complexas, como raça, gênero e classe, moldam as formas específicas de discriminação que uma pessoa enfrenta, sendo essencial para entender as experiências dos surdos LGBTQIAPN+.

Além disso, a deficiência é frequentemente negligenciada nas discussões interseccionais, sendo tratada isoladamente nos estudos acadêmicos. Mello e Nuernberg (2012) apontam que a deficiência precisa ser integrada às questões de gênero, raça e classe, pois a opressão vivida por pessoas com deficiência é multifacetada.

Na subseção **“A VIOLÊNCIA DA EXCLUSÃO: normas culturais e a marginalização das identidades LGBTQIAPN +”**: A homofobia, aliada a outras formas de discriminação como a lesbofobia, transfobia e homossurdofobia, resulta de uma construção social binária que hierarquiza a heterossexualidade e marginaliza outras orientações e identidades de gênero. Borrilho (2010) argumenta que o heterossexismo e a homofobia são indissociáveis, sustentando uma ordem social onde as pessoas que não se conformam ao padrão heterossexual enfrentam violência e exclusão. As instituições, como escolas e ambientes de trabalho, reforçam essas normas, perpetuando um ciclo de discriminação que afeta especialmente minorias como as pessoas trans e surdas LGBTQIAPN+. Segundo Prado e Junqueira (2011), essa imposição de normas de gênero e sexualidade limita a liberdade de expressão e desenvolvimento, criando um ambiente hostil para aqueles que não se ajustam ao

modelo dominante. A superação dessas formas de intolerância exige um esforço coletivo em prol de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde a diversidade sexual e de gênero seja respeitada e celebrada.

Na subseção **“O INVISÍVEL PRECONCEITO: homossurdofobia e suas implicações”**: O conceito de homossurdofobia, proposto por Joubert Silvestre (2014), emerge da articulação entre homofobia e surdofobia, abordando as duplas subalternizações enfrentadas por surdos LGBTQIAPN+. Silvestre sugere que, enquanto a homofobia nega a sexualidade, a surdofobia associa a surdez à deficiência intelectual, marginalizando ainda mais os indivíduos surdos gays. A pesquisa destaca a escassez de estudos acadêmicos sobre as interseções entre essas opressões, especialmente no contexto de surdos LGBTQIAPN+ na região amazônica. O uso da interseccionalidade, como afirmado por Collins e Bilge (2021), permite uma análise profunda das múltiplas camadas de preconceito que envolvem essas identidades, sublinhando a necessidade de dar visibilidade a essas experiências, tanto no âmbito acadêmico quanto social.

Na última subseção teórica **“Contribuições da decolonialidade como resistência a homossurdofobia”**: Com Missiato (2021), a colonialidade persiste além da colonização histórica, mantendo hierarquias que marginalizam corpos e saberes não conformes aos padrões eurocêntricos. A homossurdofobia surge como uma interseção de opressões, combinando surdofobia e homofobia, e marginaliza surdos LGBTQIAPN+ em diversos níveis. Walsh (2009) propõe a pedagogia decolonial, que busca não apenas denunciar opressões, mas promover práticas que permitam a reocupação de espaços de saber e poder por sujeitos marginalizados. A decolonialidade, como ferramenta de resistência, desafia as estruturas de exclusão e promove a valorização das identidades e epistemologias subalternizadas, criando uma sociedade mais inclusiva e justa.

Na quarta sessão **“A HOMOSSURDOFOBIA COMO FENÔMENO SOCIAL INVISÍVEL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: a trajetória de um surdo gay a partir de sua narrativa”**. As discussões analíticas ocorreram em torno da trajetória de Hegon em sua educação (infância), sexualidade (adolescência) e mercado de trabalho (fase adulta), por meio da narrativa de vida, à luz da análise da decolonialidade freireana e da perspectiva da interseccionalidade.

Na subseção **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: processo e resquícios de uma educação oralista para uma criança surda macapaense”**, discutimos a percepção e compreensão de surdofobia. Abordaremos, a partir dos dados coletados no dia de escuta com o

Hegon, sobre como ocorre a percepção da surdofobia na educação a partir da narrativa dele, por meio de escuta, com base em Araújo (2018), Bueno (1993), Baptista et al. (2008), Bispo (2016), Del Prette (2018), Fernandes, Klemp e Souza (2016), Missiato (2021) e Silva (2016) e outros autores que baseiam a categoria para compreender a subalternização por conta de sua especificidade (surdez) e sua saúde mental.

Na subseção **“PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO: o impacto da homossurdofobia na vida da pessoa surda”**, compreendemos de que maneira inclusão e sexualidade são percebidas e compreendidas na educação e em outros locais e como a intersecção entre essas duas dimensões acontece nos espaços de saber, apoiado nos autores Macedo et al. (2009); Rodrigues e Scheid (2008); Silva e Sousa (2015); Isay (1998); Lima (2006); Shuman (2010); Vygotsky (1997), Maia (2011) e outros.

Por último e não menos importante, a subseção **“DOCENTES SURDOS: suas ocupações e representações em espaços de saber”**, possibilita que o sujeito da pesquisa exponha sobre sua trajetória acadêmica e profissional, bem como para que possamos compreender como é para um docente surdo atuar em uma universidade da região norte. Com base nos autores Choi (2011); Freire (1988); Manáesses (2016); Nascimento (2014); Reis (2015); Strobel (2006) e outros.

1. PERCURSO METODOLÓGICO: da amostra não probabilística intencional à escolha do participante

Ao fazer mapeamento dos docentes surdos gays que atuam nas universidades de Macapá, somente 1 (um) docente, no estado todo, era professor exclusivo, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no curso de Licenciatura em Letras Libras. Felizmente o perfil se encaixava nos critérios de inclusão para a pesquisa, no primeiro contato via chamada de vídeo, quando explicado sobre os objetivos e problemática da pesquisa, ele de imediato aceitou participar.

Com 6 meses de muita procura, 3 (três) surdos aceitaram participar, 1 (um) do Amapá, como já explicitado, 1 (um) do Pará, e 1 (um) do Amazonas – neste caso, 3 (três) colaboradores ao todo. Importante mencionar que estes colaboradores são formados na área da educação, mas o de Belém e Amazonas, não atuam no ensino superior, diante disso, foi alterado a categoria de professores surdos gays do ensino superior, para professores surdos gays formados na área da educação.

Para se chegar nestes sujeitos, foi gravado um vídeo e postado no *YouTube*⁵, tivemos como base a abordagem conhecida como “Amostra não probabilística intencional” também denominada como “Bola de neve”, para Vinuto (2015), é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência.

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (Vinuto, 2015, p. 203).

Segundo Vinuto (2015), a técnica utilizada para captar demais colaboradores é um método de amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou até mesmo estudadas, ou que não há precisão sobre sua quantidade. Essas dificuldades são encontradas nos mais variados tipos de população, mas em especial nos três tipos que seguem: as que contêm poucos membros e que estão espalhados por uma grande área; os estigmatizados e reclusos; e os membros de um grupo de elite que não se preocupam com a necessidade de dados do pesquisador.

Por fim, com o trabalho árduo, chegou-se a esses 3 (três) participantes mencionados em linhas anteriores. Mas no mês de agosto/2023, 2 (dois) deles - do Pará e Amazonas - mudaram de ideia e alegaram não estarem preparados a expor sobre seus problemas. Mesmo que tenha sido explicado detalhadamente sobre o termo de confidencialidade.

O único participante da pesquisa se chama **Hegon Henrique Cardoso Favacho**, um professor surdo gay, Amazônido amapaense. Com as especificidades ocorridas no percurso metodológico, houve essa seleção pelo tipo de pesquisa biográfica sobre a trajetória desse professor.²

Imagem 1: O participante da pesquisa

² O participante permitiu que seu nome e imagem fossem utilizados na pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal do participante, 2025.

Descrição da imagem para pessoas cegas ou com baixa visão: Hegen tem 1.78 de altura, pesando 90 quilos, é pardo e usa barba. A imagem o mostra sentado em um banco de madeira ao ar livre, com grama ao redor. Ele está sorrindo, tem cabelo curto e usa óculos. Ele veste uma camisa amarela clara, calça jeans e botas bege com detalhes pretos. Sua postura é relaxada, com uma perna cruzada sobre a outra. Ao lado dele, no banco, está um gato de pelagem marrom com orelhas e rosto escuros. Ao fundo, há um muro cinza com cartazes colados e um detalhe em vermelho na parede. Um ramo de planta aparece no canto superior esquerdo da imagem.

Nascido em Macapá, é um professor de 37 anos com uma sólida trajetória acadêmica e profissional. Possui duas graduações: Letras Libras (2012), realizada em Natal (RN), e Filosofia (2019), cursada de forma remota. É também especialista em tradução e interpretação (2012). Com mais de dez anos de experiência na docência, já atuou em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Atualmente, está se preparando para ingressar no mestrado, dando continuidade à sua formação acadêmica.

Sua carreira na educação começou logo após a conclusão de sua primeira graduação, lecionando para pequenos grupos educacionais de pós-graduação em Natal e outras cidades. Desde a infância, segundo ele, sempre teve o talento e a vocação para a educação. Na adolescência, alimentava o sonho de ser professor universitário e, com determinação, dedicou-se a alcançar esse objetivo.

Ao longo de sua trajetória, enfrentou desafios em concursos públicos. Tentou, sem sucesso, o processo seletivo para professor substituto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em duas ocasiões, há cerca de quatro anos. De volta a Macapá, enquanto trabalhava em um contrato com a prefeitura, enfrentou o término do vínculo e decidiu tentar novos certames. Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foi aprovado em primeiro lugar na prova escrita, mas acabou reprovado na etapa didática, que considerou especialmente desafiadora. Ele tentou esse concurso duas vezes, porém não obteve êxito.

No Amapá, enfrentou o mesmo desafio. Prestou o concurso para a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em quatro ocasiões, mas também não conseguiu a aprovação. Apesar das

dificuldades, segue determinado a alcançar seus objetivos e continuar contribuindo para a educação.

Hegon relata

Eu me sentia muito pressionado, estudava bastante e não conseguia, sabia que era por questões didáticas, sempre tive bastante conhecimento teórico, mas na questão do ensino eu sentia dificuldades, principalmente em como administrar o tempo de aula, recorri a ajuda de colegas também professores nessa última prova na Unifap, mesmo com uma nota alta no currículo, fui aprovado, entretanto ficando no quadro reserva, depois de um ano aguardando, me chamaram. - Hegon.

A fala de Hegon expõe uma trajetória marcada por desafios na prática docente, superação de barreiras pessoais e o enfrentamento das dinâmicas de reconhecimento profissional. Ele inicia relatando a pressão enfrentada durante sua jornada acadêmica e a dificuldade em transformar seu sólido conhecimento teórico em uma prática pedagógica eficaz. Essa dificuldade, especialmente no que diz respeito à gestão do tempo em sala de aula, evidencia um dilema comum entre educadores: a distância entre a formação teórica e as demandas práticas da docência.

Um ponto relevante na experiência de Hegon é sua busca ativa por apoio entre os colegas professores. Tal atitude revela não apenas humildade, mas também a compreensão de que o aprendizado não é um processo solitário, mas coletivo. Essa postura ressalta a importância da colaboração e da troca de experiências na superação de fragilidades individuais, especialmente em um campo como a educação, que exige constante adaptação e aprendizado.

Outro aspecto central é sua resiliência diante dos obstáculos. Hegon foi aprovado no processo seletivo, mas inicialmente ficou no quadro de reserva, uma situação que poderia desencorajar muitos. No entanto, ele persistiu, aguardando por um ano até ser convocado. Esse episódio reflete a capacidade de lidar com as incertezas e frustrações inerentes às dinâmicas profissionais, especialmente no setor público, onde os processos podem ser morosos.

Além disso, Hegon menciona sua “nota alta no currículo”, indicando uma consciência de seu valor acadêmico e profissional. Esse reconhecimento de si mesmo, entretanto, é contrastado com a realidade do mercado, onde o mérito nem sempre é traduzido em oportunidades imediatas. Essa tensão entre competência pessoal e o funcionamento prático dos processos seletivos evidencia uma crítica implícita à valorização do mérito em um sistema muitas vezes burocrático e demorado.

Portanto, a experiência de Hegon reflete não apenas os desafios individuais enfrentados por muitos profissionais da educação, mas também questões estruturais que afetam o reconhecimento e a valorização do trabalho docente. Sua trajetória aponta para a importância da persistência, da colaboração e do equilíbrio entre autocrítica e confiança como caminhos

para superar as adversidades e conquistar espaço em um campo tão essencial quanto o educacional.

É importante ressaltar que as pessoas da comunidade surda são frequentemente consideradas inacessíveis em comparação a outros grupos, pois sempre houve uma certa resistência desses indivíduos em participar de pesquisas. Já experienciei situações semelhantes nos tempos de graduação, mesmo com surdos heterossexuais.

Essa inacessibilidade decorre da barreira linguística, mas não apenas disso. Muitos surdos têm a percepção de que os ouvintes que desejam entrevistá-los sobre a cultura surda estão apenas buscando se apropriar de “algo”, como se estivessem preocupados apenas com os dados, e não porque realmente se importam com a causa.

Outro fator relevante é que alguns surdos convivem exclusivamente com outros surdos e, quando um ouvinte chega acompanhado de um intérprete, pode ocorrer um problema de postura na entrevista. Por exemplo, ao conversar com um surdo na presença do intérprete, é fundamental que o entrevistador direcione sua fala diretamente ao surdo, mesmo que ele não escute. Isso porque os surdos possuem uma visão panorâmica, sendo capazes de observar a expressão facial do interlocutor enquanto compreendem o que o intérprete está narrando. Esse é um mecanismo desenvolvido pela experiência da comunidade surda para garantir que a expressão facial do falante condiz com a interpretação.

No entanto, muitos ouvintes cometem o erro de se dirigir apenas ao intérprete, fazendo com que o surdo se sinta ignorado, como se sua presença não importasse. Essa atitude pode levá-lo a sentir-se inferior e, em alguns casos, até a perder a paciência, resultando na falta de interesse em participar de futuras entrevistas, justamente por receio de enfrentar novamente essas situações desconfortáveis.

Desde 2014, me considero um membro ativo da comunidade surda, pois estou envolvido nesse meio, faço cursos com eles e participo de eventos científicos. Ainda assim, em determinados momentos, me sinto um intruso. Na época da graduação, durante o período do Trabalho de Conclusão de Curso, quando pedia a surdos que participassem da minha pesquisa, recebia um “não” de imediato. Mesmo ressaltando que era acadêmico de Letras Libras e dominava a língua para me expressar, isso não era o bastante.

Percebo que ainda tenho muito a aprender. Embora minha atuação não seja uma forma de apropriação cultural, há pesquisadores ouvintes que se dizem parte da comunidade, mas que, no fundo, só estão interessados no prestígio acadêmico e social, sem real preocupação com os

surdos. De certa forma, essa é uma área vista como “fácil” para conseguir financiamento, já que profissionais ouvintes costumam ter prioridade na contratação em comparação aos surdos.

Rodney (2019) aborda que culturas isoladas são a cada década mais raras. No mundo globalizado, com meios de comunicação bem difundidos, as trocas de informações são inevitáveis. Dessa forma, toda cultura é dinâmica e não está livre de conflitos, dúvidas, divergências e embates, que nem sempre se diluem ou se acomodam de maneira fácil, requerendo soluções por vezes sectárias que resultam em demandas nunca enfrentadas. É o caso da apropriação cultural.

Foi sentido isso quando se iniciou a procura de participantes para esta pesquisa, todos que desistiram alegaram não estar preparados para expor situações de sua vida, mas com o tempo me questionei se esses indivíduos achavam que somente os dados sobre suas trajetórias importasse, não o que eles realmente sentiram e ainda sentem. Creio que todo pesquisador precisa ter isso em mente. Trabalhar com narrativas e histórias de vida é muito complexo. Certas comunidades se fazem restritas por conta de experiências com pesquisadores que só se importa com número e dinheiro.

Assim, a escolha do Hegen em não se silenciar e ter a coragem de relatar sua trajetória se faz relevante para mostrar aos demais que é importante expor essas adversidades, quando saímos do espaço do silenciamento, ocupa-se um espaço de representação aos demais que estão trilhando caminhos semelhantes.

Analisando essas desistências explicada em linhas anteriores, acredita-se que isso de alguma forma seja uma resposta à pesquisa, esse silenciamento e recusa para participar e expor suas adversidades acaba se tornando um mecanismo de enfrentamento, através do silêncio. Para Eni Orlandi (2007), o silenciamento é um fenômeno complexo que se manifesta de diferentes formas, especialmente em contextos sociais marcados por desigualdades. Para os sujeitos surdos, o silenciamento não é apenas uma ausência de voz, mas uma experiência resultante de barreiras comunicativas, exclusão social e preconceitos linguísticos. Em minha pesquisa, o silenciamento foi uma questão central, especialmente quando os entrevistados surdos decidiram desistir de participar.

Eni Orlandi (2007) destaca que o silenciamento não se dá apenas pela falta de espaço para expressão, mas também pela imposição de modos hegemônicos de falar e pensar. No contexto da surdez, isso se intensifica quando a linguagem gestual é relegada ou não reconhecida como legítima. Os sujeitos surdos, ao serem excluídos ou desconsiderados em suas formas próprias de se comunicar, acabam vivenciando esse processo de silenciamento, seja por

uma educação pautada no oralismo, seja pela ausência de acessibilidade comunicativa adequada.

No caso específico de minha pesquisa, dois entrevistados surdos optaram por não seguir participando, talvez como forma de resistência a esse silenciamento. A decisão pode ser vista como um gesto de negação da exclusão e da marginalização sofridas ao longo da vida acadêmica e social.

Dessa forma, o silenciamento não se apresenta apenas como uma ausência de discurso, mas como uma manifestação ativa contra uma estrutura social que exclui, marginaliza e invisibiliza determinados sujeitos. A perspectiva de Eni Orlandi (2007) nos ajuda a compreender como, em situações como esta, os surdos resistem e lutam contra formas opressivas de comunicação, reassertando sua identidade linguística e cultural.

O silêncio pode ser compreendido como a capacidade do sujeito de lidar com sua própria contradição e sua relação com o “outro”. Discutir a discriminação em torno da surdez e da sexualidade homoafetiva no Brasil, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, envolve a junção de desejos e anseios por uma educação democrática, sustentada por práticas e projetos que compartilham o espírito de inconformismo e luta pela reinvenção da escola e da sociedade. Para isso, é fundamental desconstruir concepções profundamente enraizadas no imaginário coletivo, ressignificando memórias e narrativas a partir da perspectiva do sujeito.

É o sujeito quem se posiciona na relação entre o “um” e o “múltiplo”, permitindo tanto ao participante quanto a nós compreendermos o que ele entende sobre esses processos opressivos. Dessa forma, é possível perceber se há ações que desafiem essa realidade, que o levam a espaços de silenciamento e exclusão. Nessa perspectiva, podemos encarar o silêncio como o “não dito”, que carrega consigo a história, ao estabelecer uma conexão entre sentido, imaginário, língua e ideologia. Assim, discutimos os efeitos de sentido, pois o que está em jogo é a relação entre diferentes formações discursivas e seus diversos significados.

No caso dos professores surdos, por exemplo, o ato de se recusarem a colaborar com a pesquisa é uma forma de dizer algo, mesmo através do silêncio. Isso evidencia a dimensão política do silêncio, que pode ser tanto uma retórica de dominação (opressão) quanto uma forma de resistência. O silenciamento, mais do que um simples processo de ausência, revela outros significados no que é dito, antecipando o não dito, o silenciado e aquilo que é expresso nas entrelinhas. Nesse sentido, Flick (2009) aponta que, na pesquisa qualitativa, o foco recai sobre as subjetividades do objeto estudado. Concordamos com essa abordagem, pois, ao respeitar a experiência individual do participante, conseguimos interpretar de forma mais precisa as

vivências e a maneira como a cultura surda se reproduz e compreende. Trata-se de uma cultura rica e politizada, em constante transformação, tanto linguística quanto politicamente, a cada ano.

Apesar de outros professores surdos optarem por desistir deste trabalho, é através do discurso de um único indivíduo que procuraremos compreender como essas transformações culturais e políticas ocorrem nas experiências deste professor surdo gay que optou por não se silenciar.

Assim sendo, seguindo na direção das pesquisas que vêm abordando questões que desafiam a formação de professores – e esta é uma questão importante - uma reflexão preliminar em torno do silenciamento da escola, da própria universidade, da formação docente sobre essa questão, ajudaria bastante a aprofundar essa discussão e a compreender essa problemática.

Para podermos compreender o debate pela discussão de produção acadêmica acerca do tema deste trabalho é imprescindível realizarmos o mapeamento de teses e dissertações que discutam o debate sobre a cultura surda, homossurdofobia e surdofobia, visando verificar o quantitativo dessas produções científicas que tratam sobre a pessoa surda, homossurdofobia e surdofobia nas escolas, com o marco temporal de dez anos, 2014-2023, optando somente por levantar o quantitativo de dissertações e teses. Para isso, buscou-se esses temas, junto a BDTD (Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações) durante o mês de outubro de 2023, os descritores serão apresentados entre aspas da seguinte forma “cultura surda”, “surdos gays”, “surdez e LGBTQIA+fobia”, “professores surdos”, “professores gays” “surdofobia”, “homossurdofobia”, “interseccionalidade e surdez” e “decolonialidade e colonialidade”. Assim sendo, busca-se expor os dados obtidos desse estado de conhecimento de forma concisa por meio de palavras-chave

Entendemos que a Pedagogia Decolonial conversa em diversos aspectos com a proposta educacional freiriana. O movimento pela libertação do povo oprimido foi primariamente pensado por Paulo Freire e ganhou diversos seguidores, inclusive os autores da rede *modernidade/colonialidade*. Portanto, acreditamos que a conversa é possível. Desse modo, baseados nos textos de Walsh (2013; 2017), Mota Neto (2015), Paulo Freire (1967; 1987) discutiremos a existência de uma Pedagogia Decolonial.

Caminhando no sentido de entender como a Pedagogia Decolonial se apresenta, nessa investigação, como uma das bases epistemológicas identificamos, a partir de Walsh (2013), que a Pedagogia Decolonial é um local de enfrentamento da opressão colonial, dentro do contexto educacional. Esse enfrentamento indicado pelo alinhamento da pedagogia com a

decolonialidade possibilitam outras formas de ser, estar, saber, pensar, sentir, viver e existir, que perpassam pela ruptura com a opressiva hegemonia gestada na e a partir da invasão colonial da América Latina.

Nesse sentido, esse movimento Pedagógico de viés decolonial se articula junto dos movimentos sociais latino-americanos e partilha experiências libertárias, críticas e engajadas politicamente que são acionadas por tensões transgressoras e transformadoras advindas desses movimentos e do povo subalternizado, que tomam como base a luta dos sujeitos que sofreram com a colonização, incluindo os próprios professores com saberes pedagógicos que, muitas vezes, são colonizados pela matriz epistêmica da racionalidade eurocêntrica. Nesses termos, a pedagogia decolonial pensa em mecanismos de desconstrução dos reflexos deixados pela colonialidade e pela modernidade.

Quadro 1: Os descritores da pesquisa

DESCRITO 1	DESCRITOR 2	DESCRITOR 3	DESCRITOR 4	DESCRITOR 5
Cultura surda	Surdo gay	Surdez e LGBTQIA+fobia	Professores surdos	Professores gays
DESCRITOR 6	DESCRITO 7	DESCRITOR 8	DESCRITOR 9	
Surdofobia	Homossurdofobia	Interseccionalidade	Decolonialidade e colonialidade	
CRUZAMENTO DE DESCRITORES				
1. Cultura surda, surdo gay, AND surdez e LGBTQIA+fobia		2. Professores surdos, professores gays, AND Homossurdofobia		
3. Surdofobia, homossurdofobia AND professores surdos		4. Decolonialidade e colonialidade, interseccionalidade AND professores gays		
5. Cultura surda, surdofobia AND professores surdos		6. Surdo gay, professores surdos AND cultura Surda		
7. Professores surdos, interseccionalidade, AND decolonialidade		8. Cultura surda, surdez e LGBTQIA+fobia AND professores gays		
9. Surdos gays, interseccionalidade, AND professores gays				

Fonte: organizada pelo pesquisador, 2023.

Quadro 2: Os descritores e os cruzamentos da pesquisa

DESCRITORES	BDTD			
	N1	ID	Norte	AP

1. Cultura surda	580	29	14	1
2. Surdo gay	4	4	-	-
3. Surdez e LGBTQIA+fobia	-	-	-	-
4. Professores surdos	942	76	26	-
5. Professores gays	38	9	-	-
6. Surdofobia	-	-	-	-
7. Homossurdofobia	-	-	-	-
8. Interseccionalidade	953	110	5	-
9. Decolonialidade e colonialidade	669	38	10	1
10. Cultura surda, surdo gay, AND surdez e LGBTQIA+fobia	-	-	-	-
11. Professores surdos, professores gays, AND homossurdofobia	-	-	-	-
12. Surdofobia, homossurdofobia AND professores surdos	-	-	-	-
13. Decolonialidade e colonialidade, interseccionalidade AND professores gays	-	-	-	-
14. Cultura surda, surdofobia AND professores surdos	-	-	-	-
15. Surdo gay, professores surdos AND cultura surda	1	1	-	-
16. Professores surdos, interseccionalidade, AND decolonialidade	-	-	-	-
17. Cultura surda, surdez e LGBTQIA+fobia AND professores gays	-	-	-	-
18. Surdos gays, interseccionalidade, AND professores gays	-	-	-	-

Fonte: organizada pelo pesquisador (2023).

Legendada:

(N1) número inicial

(ID) refinamento por: educação, sexualidade, cultura e LGBTQIAPN+fobia.

No número inicial (NI), ao fazer a pesquisa no banco de dados, apareceu inúmeras pesquisas relacionadas as palavras chave pesquisadas, entretando, foi utilizado a delimitação por temas que discutem especificamente sobre educação, sexualidade, cultura e LGBTQIAPN+fobia (ID).

Ao buscarmos pelo descritor “cultura surda”, junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mostrou-se um quantitativo total de 580 produções, sendo 150 teses e 430 dissertações, entre os anos de 2014 e 2023, refinando as buscas tendo como parâmetro educação, sexualidade, cultura e LGBTQIAPN+fobia, encontrou-se 29 produções. Destas, para a região norte, foram encontradas 14 produções, para o Amapá, somente uma tese que aborda sobre a trajetória de surdos em Macapá. A pesquisa tem como tema: **ECOS DO SILÊNCIO: Culturas e Trajetórias de Surdos em Macapá**, 2016. Trata-se de uma tese de

doutorado defendida pelo Programa de Doutorado Interinstitucional em Sociologia PPGSOL Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Amapá.

Este trabalho constitui-se uma análise sociológica sobre as culturas e as trajetórias dos Surdos em Macapá. Manassés (2016) discutiu sobre como os surdos na família, escola, trabalho, no lazer e na religião constroem suas conveniências e suas estratégias de interação, uma vez que não usam a mesma língua que os demais atores sociais. Como resultado da pesquisa, o autor identificou grande tensão entre surdos e ouvintes, tendo em vista que os surdos são levados a construir suas próprias conveniências para as diversas esferas sociais, culturais e políticas ecoando muito forte na sociedade suas inúmeras tentativas de reconhecimento, e de diminuição do estigma que a surdez lhes imputa.

É notória a ausência de pesquisas que concebem as discussões sobre a cultura surda na região norte, dentre os quantitativos apresentados, há uma preocupação maior para o estado Amapá, dessa forma chamamos atenção para a necessidade de se observar o quantitativo de produções na região norte e sobretudo no Estado do Amapá sobre as pesquisas voltadas para a surdez.

Ao realizar a busca por “surdo gay”, “surdez” e “LGBTQIA+fobia” junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observou-se um total de apenas 4 dissertações, entre os anos de 2014 a 2023, utilizando a técnica de refinamento que utilizou a educação, sexualidade, e LGBTQIAPN+fobia, constatou-se que as 4 produções abordam essas temáticas, mas para a região norte não há nenhuma produção.

A primeira pesquisa de Joubert Silvestre, com o tema: **Os entre-lugares: um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais 2014**. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado defendida por Joubert Silvestre, em 2014, em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. O autor apresenta as formas que os homens se percebem ou se reconhecem como homossexuais e surdos. A pesquisa foi realizada com 3 surdos-gays. O autor faz uma análise da forma como os marcadores socialmente desvalorizados são articulados no processo de construção identitária de sujeitos surdos-homossexuais. O autor identificou que a homossexualidade, seja de sujeitos ouvintes e/ou surdos, se faz um desafio, pois estes sujeitos, que possuem sexualidade não hegemônica, são vistos como doentes, sofrendo repressões de entes próximos. Os ouvintes héteros determinam que comportamentos estes surdos gays devem ter; lamentavelmente isso ainda é presente e reforçado por parte da sociedade.

Importante ressaltar que na pesquisa Silvestre (2014) identificou nos diálogos com os surdos um novo termo: a *homossurdofobia*. Ainda desconhecido pelo dicionário, segundo os surdos, representa as inúmeras subalternizações que eles enfrentam. Como forma de dar visibilidade a esta palavra, optou-se por colocar no tema da pesquisa.

A segunda pesquisa é de Fabrício Santos Dias de Abreu, com o tema: **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais, 2015**. Trata-se de uma Dissertação do Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Universidade de Brasília, Brasília. O objetivo da investigação é analisar o que narram jovens surdos homossexuais masculinos proficientes em Língua Brasileira de Sinais sobre suas experiências afetivas e sexuais em uma trajetória linguística não hegemônica. Constatou-se que os surdos gays preferem viver relações afetivas e sexuais com parceiros que comungam o mesmo sistema linguístico. Contudo, quando a relação afetivo-sexual ocorre com ouvintes, os surdos precisam traçar estratégias comunicativas particulares.

A terceira pesquisa é do Rogério Gonçalves de Oliveira, com o tema: **A variação articulatória em libras e a orientação sexual do surdo: estudo sobre captura de movimentos e percepção linguística, 2017**. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. O estudo tem o objetivo de verificar a percepção dos participantes em relação à feminilidade e à orientação sexual do surdo sinalizante e à qualidade da transmissão da mensagem. Os resultados do estudo de percepção mostraram que os surdos gays foram percebidos como mais femininos que os surdos heterossexuais e que não houve diferença significativa na percepção da orientação sexual (gay) entre os surdos gays e heterossexuais.

A quarta e última pesquisa encontrada é da pesquisadora Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa, com o tema: ‘Linguísticas identitárias da sexualidade de surdos LGBTTQIA+ no processo de tradução LSB-LPO: como traduzir uma identidade que não é minha?’, realizada em 2022. Trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa associou os Estudos da Tradução aos Estudos Sociolinguísticos como um meio de oferecer soluções para a tradução envolvendo vozes e imagens em atos discursivos de Gays Surdos em performances artísticas Drag Queen. O objetivo era, por meio dessas performances, fornecer suporte à variação linguística, ao significado social dessa variação e ao estilo de fala drag. Como resultado, a pesquisa comprovou a hipótese inicial de que, para realizar uma tradução LSB – LPO que represente de maneira fiel as vozes e imagens de Gays Surdos em performances artísticas Drag Queen, é essencial associar

os Estudos de Tradução aos Estudos de Gênero e Estilo, mais especificamente, aos Estudos Sociolinguísticos contemporâneos.

Na busca por “professores surdos”, junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrou-se um total de 942 produções, 728 dissertações e 214 teses, entre os anos de 2014 e 2023, utilizando a técnica de refinamento, constatou-se 76 pesquisas sobre a educação, destas, 26 na região norte, e nenhuma no Amapá.

Na busca por “professores gays” junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrou-se um total de 38 produções, 32 dissertações e 6 teses, utilizando a técnica de refinamento foram encontradas 9 pesquisas, para a região norte não há nenhuma produção. Buscando por “homossurdofobia” e “surdofobia”, junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não foi encontrada nenhuma produção.

Na busca por “interseccionalidade” junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrou-se um total de 953 produções, 675 dissertações e 278 teses, utilizando a técnica de refinamento, observamos que há 12 pesquisas na área da educação e 98 sobre gênero. Para a região norte há 5 pesquisas, e 1 no Amapá.

Buscando por “Decolonialidade e colonialidade” junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrou-se um total de 678 produções, 396 dissertações e 283 teses, utilizando a técnica de refinamento, 106 são na área da decolonialidade, 49 na colonialidade e 38 na educação. Para a região norte há 10 produções, e 1 no Amapá.

Fazendo os cruzamentos dos descritores “Surdo gay, professores surdos, AND cultura surda”, junto a Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrou-se uma única pesquisa, já descrita em linhas anteriores, da autora **Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa (2022)**. Nos demais cruzamentos dos descritores na Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constatou-se uma escassez, não contendo produção entres os anos de 2014 e 2023.

Nos cruzamentos desses descritores abaixo na Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):

- - “Cultura surda, surdo gay, AND surdez e LGBTQIA+fobia”;
- - “Professores surdos, professores gays, AND homossurdofobia”;
- - “Surdofobia, homossurdofobia AND professores surdos”;
- - “Decolonialidade e colonialidade, interseccionalidade, AND professores gays”;
- - “Cultura surda, surdofobia AND professores surdos”;

- - “Professores surdos, interseccionalidade AND decolonialidade”;
- - “Cultura surda, surdez e LGBTQIA+fobia AND professores gays” e “Surdos gays, interseccionalidade AND professores gays”.

Observou-se uma escassez de produção entre os anos de 2014 e 2023. Considerando que a sexualidade e a surdez, quando analisadas de forma interseccional, não são discutidas nos ambientes escolares, é fundamental que essas questões sejam abordadas. Tais discussões são essenciais para promover o autoconhecimento, tanto por parte dos profissionais da educação quanto pelos próprios indivíduos que possuem essas especificidades, os quais frequentemente se sentem deslocados, uma vez que essas características são vistas como incompatíveis com o modelo da pessoa “norma” e com o padrão heteronormativo. Isso se deve ao fato de que a cultura ouvintista-heterossexual ainda mantém o tabu de que pessoas com deficiência não podem vivenciar relacionamentos.

É urgente a realização de mais pesquisas sobre a interseção entre sexualidade e surdez, especialmente no contexto escolar. Tais estudos são fundamentais para desconstruir estigmas e ampliar a compreensão de que as pessoas com deficiência também têm o direito à autodeterminação sexual. Além disso, ao promover a inclusão dessas discussões no ambiente educacional, é possível sensibilizar tanto educadores quanto alunos, criando um espaço mais acolhedor e respeitoso. A produção acadêmica nesse campo contribui, assim, para a construção de uma sociedade mais justa, que reconhece e valoriza as diversidades, garantindo que todos possam vivenciar suas sexualidades de forma plena e sem preconceitos.

Para a abordagem da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa. Segundo Lazzarin (2017) essa abordagem coloca em xeque os ideais positivistas (neutralidade do/a pesquisador/a), visto que sua subjetividade é inerente ao processo interpretativo e compreensivo da pesquisa qualitativa. O conceito do “outro” subsidia a pesquisa qualitativa, sua base de investigação. Entretanto, em sua origem, é o outro inferiorizado por uma ação colonial, que tem em seu contexto todas as suas representações suprimidas pela potência hegemônica, epistemologicamente eurocêntrica.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa nasceu de uma preocupação em entender o outro. Esse outro era o outro exótico, uma pessoa considerada primitiva, não-branca, oriunda de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada e humanizada do que a cultura do pesquisador. No entanto, não fosse por essa mentalidade investigativa que transformou a figura do outro de pele escura no objeto do olhar etnográfico, não haveria uma história colonial, e, agora, nem uma história pós-colonial.

A técnica escolhida para a pesquisa foi a pesquisa biográfica. Segundo Derossi (2023), os relatos biográficos são objetos que historicizam e refletem, a partir de diversas linguagens, valores e crenças sobre perspectivas pessoais e suas inserções nos contextos culturais e políticos. Dessa forma, estabelece-se uma relação dialógica na construção do conhecimento, a partir e com o outro, marcando uma interface entre as biografias de quem fala e se expressa, de quem ouve e do meio social. Isso, por sua vez, marca a (re)construção e reflexão de uma Pesquisa-Ação-formação da/para a docência. As pesquisas biográficas podem ser compreendidas como uma estratégia de pesquisa de abordagem qualitativa, inseridas nas perspectivas das investigações que se fundamentam nas narrativas, trajetórias, percursos e histórias de vida, com o objetivo de analisar e compreender as representações e imaginários de indivíduos ou grupos acerca das interações, relações sociais e leituras do contexto e do tempo vividos. Para Passeron (1989), a biografia, enquanto método de pesquisa, visa compreender de que modo o agente expressa a sociedade em si, à medida que vive, e como sua trajetória de vida é condicionada por uma consciência coletiva exterior a ele.

A pesquisa biográfica é uma abordagem relevante para entender a homossurdofobia na vida do Hego, um professor surdo gay no Amapá, pois permite explorar suas experiências pessoais e como ele vivencia as interações sociais em um contexto marcado por múltiplas identidades e desafios. A partir da biografia de Hego, é possível analisar de que maneira sua trajetória de vida reflete e é condicionada por questões de gênero, sexualidade e surdez, e como essas experiências são influenciadas pelos contextos culturais, sociais e políticos específicos da região Norte.

Ao adotar essa abordagem, é possível compreender as formas de discriminação e os impactos da homossurdofobia, que envolvem tanto o preconceito contra pessoas surdas e LGBTQIAPN+, além das particularidades da vivência de Hego como um homem gay em uma sociedade que, muitas vezes, marginaliza essas identidades. A pesquisa biográfica oferece uma perspectiva única, permitindo refletir sobre as dinâmicas de poder, as relações sociais e as construções culturais que moldam a vida de Hego, ajudando a visibilizar e entender melhor os desafios que ele enfrenta.

Além disso, a pesquisa biográfica abre um espaço para a reflexão e o aprendizado a partir da experiência de vida de Hego, tornando visíveis suas representações e os imaginários que envolvem sua identidade, e como essas narrativas podem influenciar a forma como a sociedade o vê e se relaciona com ele.

Para os instrumentos de coletas de dados foi estabelecida a entrevista narrativa. Para Jovchelovitch (2015) a pesquisa dentro da educação acabou por se tornar um campo privilegiado com suas narrativas em ação, que abarca lembranças, relatos e oralidades. Para a pesquisa científica, se configura por uma técnica de elaboração de dados e como próprio método de investigação.

Pensando com Connelly e Clandinin (1995), a narrativa ocupa um espaço extremamente importante na educação e outros espaços de saber.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (Connelly; Clandinin, 1995, p. 91).

Tozonni (2009) explica que a entrevista é uma técnica muito presente no processo de coleta dos dados na pesquisa qualitativa no trabalho em campo por meio da fala, buscando informações dos sujeitos a serem ouvidos. A narrativa é instigante, porque narra como ocorre uma evolução, neste caso, no mundo surdo, e o que leva, e se há solução para determinado problema cultural, que gira em torno de um indivíduo, tem muito a dizer sobre suas experiências educacionais e adversativas em uma cultura majoritariamente ouvinte em um dos Estados da Região Norte.

Para a análise de dados, optou-se pela abordagem decolonial freireana, apoiada em autores como Paulo Freire (2016, 1979) e Menezes (2023), que auxiliam na compreensão crítica dos dados. A partir do pensamento freireano sobre a existência humana, observa-se que, ao questionar, homens e mulheres não apenas reconhecem sua inserção em um tempo social e histórico, mas também se afirmam como criadores e pertencentes de uma cultura. O ato de questionar, portanto, não só constrói a identidade do ser, mas também a identidade cultural do povo.

Toda pesquisa é fruto dessa ação de perguntar, pois é o questionamento de um fenômeno social que impulsiona a investigação. Menezes (2023) destaca que a pesquisa nasce do questionamento de uma realidade, da ação de um indivíduo e do contexto. Ao perguntar, homens e mulheres afirmam sua atuação no mundo, em interação com os outros, materializando sua existência humana por meio da vocação ontológica de “ser mais”, isto é, de ser sujeito ativo, criativo e crítico no contexto social.

Freire (2016) aponta que o ser humano possui duas formas de curiosidade: uma ingênua e empírica, que surge do ser prático e se desenvolve por meio das experiências cotidianas, e uma curiosidade epistêmica, que se dá por meio de procedimentos metodológicos críticos.

Freire observa que não há uma ruptura entre essas formas de curiosidade, mas sim uma superação da ingenuidade para a crítica fundamentada.

De acordo com Menezes (2023), o(a) pesquisador(a) decolonial, ao compartilhar com o outro, atua e intervém diretamente no contexto do problema de investigação. Esse pesquisador se compromete com a transformação das práticas de exclusão, em prol de práticas humanizadoras e inclusivas, voltadas para grupos historicamente marginalizados, como os surdos gays. Por meio de uma crítica à sociedade opressora, misógina, ouvintista e homofóbica, busca-se a libertação desses grupos, denunciando as formas de colonialidade e opressão que os afetam.

Freire (1979, p. 17) afirma que “não há homem [e mulher] sem mundo, nem mundo sem homem [e mulher], e não pode haver reflexão e ação fora da relação homem [mulher] - realidade”. Nesse sentido, a realidade é continuamente construída por meio das interações entre os sujeitos e o mundo. Contudo, no contexto da cultura surda, essa dinâmica de construção e transformação social ainda enfrenta sérias limitações. Na educação de surdos, por exemplo, muitos surdos se sentem marginalizados por um sistema majoritariamente ouvinte, que não reconhece sua língua, sua cultura e suas necessidades. Essa situação se agrava na escola, onde muitas vezes a comunicação entre surdos e docentes se torna um jogo de “faz de conta”, com os surdos fingindo aprender e os professores fingindo ensinar, dada a barreira linguística.

A persistente ausência de Libras como disciplina obrigatória na educação básica é uma questão levantada constantemente pela comunidade surda, sem respostas concretas. A falta dessa disciplina reflete a dificuldade de construção e evolução de um sistema educacional inclusivo, em que ouvintes e surdos possam realmente interagir de maneira transformadora.

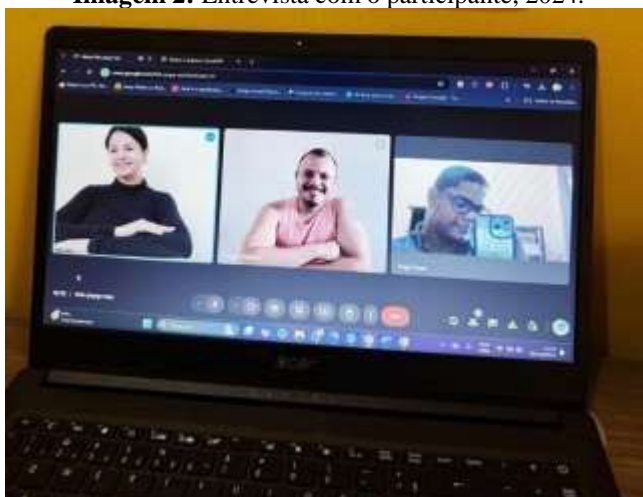
Assim, a análise de dados sob a perspectiva decolonial freireana não se limita à simples coleta de informações sobre a problemática da educação de surdos, mas visa promover a tomada de consciência crítica e a transformação social dos participantes. A pesquisa busca ir além dos objetivos acadêmicos, atuando na denúncia das opressões e propondo novas perspectivas e atitudes para a superação das desigualdades.

As narrativas dos surdos são essenciais para compreender suas identidades e experiências. Ouvir essas narrativas e trabalhar com elas abre espaço para que aqueles que foram historicamente excluídos possam expressar suas vozes. É fundamental olhar para os surdos não pela falta (corpo deficiente, ou pela ótica da colonialidade do corpo normativo) ou pela imposição de uma (colonialidade monolíngue), mas pela totalidade de sua existência: social, cultural e existencialmente integrados ao mundo.

Essa análise de dados, apesar de ser uma abordagem relativamente nova, é de grande importância nos estudos decoloniais, especialmente no campo da educação de surdos. Ao adotar uma perspectiva crítica e inclusiva, essa análise contribui não apenas para uma compreensão mais aprofundada das realidades vividas pelos surdos, mas também para a construção de uma educação mais justa e transformadora, onde todos os sujeitos, independentemente de sua origem, língua ou condição, possam se afirmar como agentes ativos na construção de uma sociedade mais equitativa.

Quanto aos cuidados éticos, durante o processo de construção foi indispensável a submissão desta pesquisa ao Comitê de ética de pesquisa – Plataforma Brasil, no período de dezembro de 2024, obtendo-se o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número **84421024.9.0000.0211**, aprovado sem alterações pelo parecer de número **7.326.250**, em janeiro de 2024, assim como a celebração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e o Termo de Autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos entre o pesquisador e o participante da pesquisa, disponíveis nos Apêndices desta dissertação.

Imagem 2: Entrevista com o participante, 2024.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2024.

Descrição da imagem para pessoas cegas ou com baixa visão: Esta é uma imagem de uma tela de notebook preto sobre uma mesa de madeira. Na tela, há três janelas com diferentes pessoas. Na primeira janela, do lado esquerdo, aparece Carol Assis, que está sorrindo e com os braços cruzados. Ela usa uma blusa preta de mangas longas. Carol tem pele parda, cabelos pretos amarrados para trás e usa brincos de argola. Na janela do meio, está Hegen, também sorrindo, vestindo uma camisa sem mangas de cor rosa. Na terceira janela, à direita, vemos Tiago, o pesquisador. Ele usa uma camisa polo azul e um cordão de ouro no pescoço. Com a mão esquerda, ele segura um celular e aponta a câmera para a tela do computador, tirando a foto. Tiago tem pele preta, cabelo preto liso com corte estilo militar e usa óculos de grau com armação marrom.

O dia de escuta com Hegen foi uma experiência única e interessante. Ele compartilhou falas enriquecedoras, desde a infância até a adolescência, e sua experiência como docente na

Universidade Federal do Amapá (Unifap). Ao longo do encontro, ele teve total liberdade para expor situações, desafios e momentos significativos que marcaram sua jornada, criando um espaço rico para reflexões sobre suas vivências pessoais e profissionais.

A mediação da conversa foi cuidadosamente planejada, com o apoio essencial da intérprete Carol Assis, que se encarregou de interpretar todo o diálogo de forma precisa e fluída. A presença dela foi crucial, não apenas para garantir que a comunicação entre nós fosse entendível, mas também para que eu pudesse me concentrar no papel de entrevistador, sem a sobrecarga de responsabilidades adicionais. A decisão de ter uma intérprete foi tomada devido à minha pouca experiência em conduzir entrevistas com pessoas surdas, o que fez com que eu reconhecesse a complexidade de realizar a tradução simultânea, anotar pontos importantes e, ao mesmo tempo, manter o foco na condução da conversa.

Como era minha primeira experiência com entrevistas de campo, essa etapa exigia uma atenção especial, já que o ambiente de escuta e o momento de troca de saberes eram totalmente novos para mim. Meu papel naquele momento era conduzir a entrevista e não atuar como professor/intérprete de Libras, o que exigiria uma postura mais observadora e uma escuta ativa. Mesmo sendo fluente em Libras, percebi que essa fluência não era suficiente para garantir a qualidade da tradução em tempo real enquanto ainda me concentrava nas perguntas e no acompanhamento do relato do entrevistado.

Contudo, havia o receio natural de que algo não acontecesse como planejado. Esses receios estavam relacionados à pressão de não conseguir manter o fluxo da conversa de maneira dinâmica e sem interrupções. Por isso, ao optar por ter a intérprete presente, pude me sentir mais confortável para me concentrar no desenvolvimento do diálogo e na troca de experiências, permitindo que a conversa fosse mais fluida e natural. Isso garantiu não apenas o sucesso da entrevista, mas também me proporcionou uma experiência de aprendizado, tanto na prática da pesquisa quanto na condução de um diálogo significativo com um entrevistado surdo.

No primeiro contato com Hegen, por meio de uma chamada de vídeo pelo *WhatsApp*, foi explicado que, em determinados momentos de sua escolha, poderíamos nos encontrar para realizar os dias de escuta. No entanto, devido à sua agenda apertada como professor, foi difícil encaixar esse encontro, mesmo tendo sido esclarecido que a pesquisa se dedicaria exclusivamente à (sua) trajetória de vida. Talvez ele mesmo não tivesse plena noção da importância de sua voz e da representatividade que ela teria para nós, da comunidade surda e LGBTQIAPN+ amapaense. Tive que esperar meses para que esse encontro acontecesse. Como mencionei na introdução, a comunidade surda representa um público de difícil acesso, o que

torna o contato com possíveis participantes para pesquisas um desafio significativo, com muitos desistindo rapidamente. No caso dos surdos gays, essa dificuldade se intensificou ainda mais.

Devido à sua agenda, tive apenas um dia disponível para realizar o que havia planejado, infelizmente, foi o único dia em que ele poderia participar. Contudo, antes da entrevista, durante algumas semanas, eu entrava em contato com ele via *WhatsApp* para confirmar seu compromisso comigo, mas muitas vezes não obtinha resposta. Quando questionado sobre sua participação, ele mencionava estar muito ocupado com sua especialização.

Esse percurso foi desafiador, especialmente porque a pesquisa, em sua totalidade, busca apresentar, refletir e discutir a trajetória de uma pessoa. Quando essa pessoa se torna, por momentos, inacessível, o pesquisador pode sentir frustração e preocupação. Eu, de fato, experimentei esses sentimentos. No entanto, após essa longa espera, o tão aguardado dia de escuta finalmente ocorreu.

Refletindo sobre a metodologia biográfica, é extremamente interessante e enriquecedor permitir que uma pessoa seja protagonista de sua própria história. Desde o primeiro contato com Hego, eu não o via apenas como um participante da pesquisa, mas como o sujeito central deste trabalho, focando em seus ideais, sonhos, medos, desafios e adversidades.

Como exposto no Estado da Arte, este texto aborda temáticas ainda inéditas no campo educacional da região Norte. Para mim, tudo o que está neste texto é totalmente experimental e, por isso, apresenta desafios que nenhuma outra pesquisa enfrentou até o momento. Embora existam inúmeras pesquisas em que pessoas surdas são entrevistadas, muitas vezes mediadas por intérpretes, o que proponho aqui é único: a trajetória de um surdo, gay e nortista amapaense no ensino superior.

Acreditamos no potencial transformador deste texto, que visa compreender as realidades de outras pessoas surdas que são LGBTQIAPN+ e que não têm sua identidade e existência reconhecidas no âmbito educacional, social, cultural e político. Além disso, destaca-se a importância de a educação promover esses debates e buscar compreender as formas de enfrentamento das discriminações homossurdofóbicas.

2. REPRESENTAÇÃO DE GRUPOS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS: um olhar a partir da decolonialidade

Observações simples do cotidiano podem revelar uma grande quantidade de evidências de que a vida social atual é estruturada com base nas necessidades de pessoas sem deficiências. Seja na arquitetura urbana, no acesso aos direitos sociais ou nos dispositivos tecnológicos, independentemente de para onde se olhe, a predominância de padrões voltados para as não deficiências é evidente. Isso cria a impressão de que o mundo foi concebido como um espaço exclusivo para essas pessoas, enquanto aquelas que não se enquadram nesses padrões acabam sendo excluídas, tanto material quanto simbolicamente, dessas sociedades.

Essa exclusão é visível, por exemplo, na falta de acessibilidade em espaços públicos e privados. Calçadas mal planejadas, edifícios sem rampas ou elevadores e sistemas de transporte ineficientes para pessoas com deficiência evidenciam como as demandas desses indivíduos são frequentemente ignoradas. Essa negligência reforça desigualdades e limita o pleno exercício da cidadania, restringindo a liberdade de circulação e acesso aos serviços essenciais.

Além disso, o simbolismo dessa exclusão também está presente nos discursos e nas representações culturais. Poucas vezes as pessoas surdas são vistas como protagonistas em narrativas midiáticas, seja na literatura, no cinema ou na publicidade. Quando representadas, muitas vezes são retratadas de maneira estereotipada, como figuras de superação ou de dependência, reforçando preconceitos e ignorando a diversidade de experiências vividas por esses indivíduos.

Portanto, é fundamental promover uma mudança estrutural que valorize a inclusão e a equidade. Isso envolve a criação de políticas públicas que garantam acessibilidade universal, o incentivo à representatividade nas diversas esferas sociais e a educação para a conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência. Somente com ações concretas será possível construir uma sociedade que reconheça e respeite a pluralidade de todos os seus membros. O fato é que hoje, quando dispomos de novos dispositivos de análise da realidade, podemos dizer que o problema não reside nem no subalternizado e nem em seu silêncio, silêncio esse que nunca houve, mas na estrutura da hegemonia dos que subalternizam e na fala dos que enunciam o mundo.

O processo de separação da humanidade dos explorados sempre foi um silenciamento, vistos como coitados, suas memórias foram postas em um local de incontáveis desqualificações, que assinavam seus saberes em evidente inferioridade pelo ponto de vista colonial. Para Missiato (2022), esquecer não foi um processo decorrente das limitações intrínsecas do cérebro

humano, esquecer, no horizonte social de profundas desigualdades, é uma política de anamnésia que faz da memória e do esquecimento dispositivos de controle do que pode ser lembrado, dito e memorado. A normalidade, fruto da primazia dos atributos e definições do sujeito europeu, estabeleceu precipícios de desigualdades, segregando e matando povos em campos de extermínio, como os campos durante o Holocausto ou em contextos coloniais, onde o apagamento e a destruição sistemática dessas populações eram parte de uma estratégia de controle e erradicação.

Com Missiati (2020), vemos como os europeus transformaram a injustiça social em privilégios e a desigualdade em meritocracia. O que constrói a identidade branca-heterossexual, não é, portanto, a condição de coloração da pele, de orientação sexual e sua “normalidade” por ouvir, mas a naturalização de quem possui essas características está em um nível inquestionável de privilégios e (superioridade), a partir dos mecanismos de proteção por quem é “perfeito”, assim sendo, inicia o processo de (inferioridade) contra quem não é, nesse contexto – o surdo, preto, gay, pobre, periférico, latino e umbandista.

Os entendimentos que sustentam as argumentações aqui apresentadas têm raízes, em parte, na ideia de que os subalternizados nunca deixaram de contestar o mundo que os submete. Suas demandas e considerações sempre foram expressas, porém, o silêncio imposto ainda persiste, especialmente nos campos político, filosófico e social. Mesmo o sujeito menos familiarizado com os estudos sobre marginalização poderá, com certa disposição, reconhecer que, apesar das discriminações constantes enfrentadas pelas populações subalternizadas, suas vozes raramente alcançam os centros de poder. Esse silêncio não é acidental, mas parte de uma estrutura de controle, onde a memória desses grupos é apagada ou distorcida para garantir a manutenção das desigualdades que permeiam a sociedade, como discutido por Missiati (2022). Assim, o esquecimento, longe de ser um fenômeno natural, é uma política deliberada de anamnésia, que faz da memória e do esquecimento instrumentos de exclusão e controle social.

Grada Kilomba (2019) indica que o silêncio decorre da indisponibilidade dos sistemas opressivos em ouvir os que contra ele lançam palavras de insurgência. A autora complementa e aprofunda a ideia que já está sendo trabalhada em linhas anteriores, especialmente no conceito de “silêncio” e “esquecimento” como dispositivos de controle. Quando Kilomba indica que o silêncio decorre da “indisponibilidade dos sistemas opressivos em ouvir os que contra ele lançam palavras de insurgência”, ela destaca a dinâmica de poder que silencia as vozes subalternizadas. Esse “silêncio” não é resultado de um apagamento passivo, mas de uma ação

deliberada das estruturas dominantes para não reconhecer, escutar ou dar espaço para aqueles que desafiam a ordem estabelecida.

Conectando com o que Missiato (2022) expõe, podemos pensar o esquecimento não apenas como um processo de amnésia social, mas como uma estratégia de deslegitimação das demandas dos marginalizados. O poder, ao não ouvir, cria uma amnésia coletiva que apaga a memória e a história dos que se encontram à margem, garantindo que suas vozes e saberes não ocupem os espaços de decisão, mantendo assim a desigualdade estrutural.

Kilomba (2019), ao falar sobre a indisponibilidade dos sistemas opressivos em ouvir, reforça a ideia de que a resistência das populações subalternizadas é sistematicamente silenciada, como já mencionado no trecho sobre os campos de extermínio. O esquecimento, portanto, não é apenas uma ausência de memória, mas uma construção ativa de um espaço de indiferença e violência que apaga as vozes insurgentes, impedindo-as de reescrever a história de forma autêntica.

A ligação entre essas ideias fortalece a compreensão de que o silêncio e o esquecimento não são apenas consequência de desigualdades históricas, mas também instrumentos de manutenção de sistemas de opressão, que se recusam a ouvir e reconhecer as vozes que desafiam sua autoridade.

Proponho nesse tópico uma reflexão importante sobre como o mundo, historicamente estruturado em torno das habilidades das pessoas “não deficientes”, se torna um espaço de exclusão para aqueles que não se enquadram nesse modelo normativo. Relacionando essa ideia à cultura surda, podemos perceber que a ausência de audição não é apenas uma questão biológica, mas um marco de resistência e identidade cultural.

Tendo em vista que a sociedade tem sido construída com base na centralidade da audição, e a língua falada tornou-se a principal ferramenta de comunicação e, por conseguinte, de poder. Nesse contexto, as pessoas surdas frequentemente enfrentam barreiras que não são apenas físicas, mas também sociais e políticas. A manifestação da audição como “ferramenta dominante”, configura uma hierarquia onde o silêncio ou a ausência de audição é desvalorizada e associada à deficiência, enquanto aqueles que não se ajustam a essa norma são marginalizados.

A cultura surda, no entanto, apresenta uma resposta a essa imposição de normas auditivas. A Língua de Sinais, por exemplo, não é apenas uma adaptação à falta de audição, mas uma língua rica e cheia de nuances que carrega consigo uma história, uma identidade e uma maneira de se relacionar com o mundo que desafia as premissas de uma sociedade

“ouvinte” e “normativa”. Em vez de ser uma deficiência ou uma falta, a surdez pode ser vista como uma diferença cultural, e a Libras é uma forma de resistência a uma estrutura de opressão que insiste em silenciar essa expressão.

Relacionando com o conceito de “silêncio” abordado em linhas anteriores, podemos entender que o “silêncio” da cultura surda não é um espaço de ausência, mas um espaço de resistência e afirmação de identidade. O silêncio da surdez é, na verdade, uma linguagem própria que desafia as normas auditivas estabelecidas pela sociedade hegemônica. Nesse sentido, a ausência de audição não é uma falha ou uma deficiência, mas uma diferença que deve ser reconhecida e respeitada.

Com Gayatri Spivak (2010) compreendemos acerca dos silenciamentos impostos aos historicamente marginalizados. Para a autora, o sujeito subalterno seria o que carece do controle de autorrepresentação, a quem se nega o reconhecimento como indivíduo da sua própria trajetória e, mais ainda, não logra subverter a ordem política dominante. Assim sendo, inter-relacionando com a trajetória de surdos brasileiros, as vozes de grupos destes apresentam-se predominantemente interferidas, tanto nos documentos históricos quanto nas produções intelectuais, por meio dos ouvintes.

Contudo, para representar melhor esse entendimento, recorro, como tenho afirmado em toda a estrutura deste estudo, ao pensamento decolonial como uma perspectiva praxiológica para compreensão da realidade de nosso tempo. Há nos pressupostos epistemológicos desse pensamento uma dimensão única que colabora com o descortinamento de nossas aflições atuais, a ideia de que a formação de um padrão colonial de dominação levou à globalização de valores e entendimentos, materiais e imateriais, que sedimentaram não apenas normas políticas e econômicas de relacionamento, mas também os delineadores do que é ser um ser humano (Missiatto, 2020).

Essa perspectiva destaca como essas estruturas coloniais ainda moldam a forma como nos organizamos socialmente, promovendo desigualdades e excluindo vozes diversas que desafiam esse modelo dominante. Em muitos contextos, as narrativas coloniais continuam a ser reproduzidas, limitando o reconhecimento das diversidades culturais e identitárias que constituem a complexidade da humanidade.

Além disso, o pensamento decolonial nos convida a questionar as relações de poder estabelecidas nas instituições, não apenas nas econômicas e políticas, mas também nas educacionais e culturais, que frequentemente perpetuam práticas excludentes baseadas em lógicas coloniais. O processo de desconstrução dessas estruturas é essencial para que possamos

abrir espaço para novas formas de conhecimento e prática, que respeitem e valorizem as pluralidades existentes.

O pensamento decolonial é fundamental para compreender e desafiar as estruturas de poder que foram impostas ao longo da história colonial. Ele destaca como as relações coloniais ainda persistem em diversas esferas sociais, econômicas e culturais, influenciando, muitas vezes, a exclusão de vozes marginalizadas e a perpetuação de desigualdades. Por meio dessa abordagem crítica, é possível desconstruir esses legados coloniais e abrir espaço para novos saberes, perspectivas e práticas que valorizam a diversidade e a inclusão.

Além disso, o pensamento decolonial busca questionar o pensamento eurocêntrico predominante, que muitas vezes desconsidera os saberes e experiências das populações não europeias. Ele defende a valorização dos saberes indígenas, afrodescendentes e locais, ressignificando narrativas históricas que foram distorcidas ou ignoradas. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, onde diferentes culturas possam ser respeitadas e reconhecidas.

Outro aspecto importante do pensamento decolonial é sua capacidade de promover uma educação crítica, que desafia os currículos tradicionais e a forma como o conhecimento é transmitido. Ele promove uma reflexão profunda sobre como o conhecimento é produzido e disseminado, tornando-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e justas, que reconheçam as necessidades de grupos historicamente excluídos.

O pensamento decolonial contribui para o fortalecimento de movimentos sociais e coletivos que lutam por direitos, justiça e igualdade. Ele oferece uma base teórica e prática para a transformação social, incentivando a desconstrução das opressões sistemáticas e promovendo uma visão mais ampla e emancipatória do mundo, onde todas as pessoas possam ter voz ativa e dignidade.

A diferença ontológica promovida na colonização do Sul-global influenciou distintos sistemas que, apesar de suas peculiaridades, lançaram mão desse recurso elementar para promover as desigualdades fragmentadas na modernidade pelo padrão global de exploração da terra e vida fomentados pela Europa a partir do século XVI (Missiatto, 2020). A maneira por meio da qual o discurso imperial condiciona o outro para conferir aos grupos historicamente excluídos a condição de objeto, entretanto, pode expor fraturas que, se não possibilitam a expressão direta do indivíduo subalterno, ao menos apontam para a possibilidade de encenações que denunciem a opressão discursiva. Dessa forma, o intelectual não pode “falar pelo

subalterno, mas pode lutar contra a subalternidade, criando espaços nos quais possam se articular” (Spivak, 2010, p. 09), pois a base da colonização como um fenômeno que promoveu a cisão humanitária, separando quem era humano e os que não pertenciam a essa categoria, o que se faz importante problematizar sobre essa dolorosa fase, para que futuramente não se reproduza.

Foi na base da colonização que europeus começaram a nominar indígenas e negros a partir do conjunto restritivo de suas percepções, interesses e crenças, não foi um processo compartilhado no diálogo, longe disso, foi justamente sob a violência da determinação das vontades dos colonizadores que emergiu a imagem dos indígenas e negros, reduzidos a preguiçosos, desespirtualizados, incivilizados, primitivados etc. Nesse sentido, os subalternizados foram materializados linguisticamente no campo da inumanidade, enquanto os colonizadores foram fixados na dimensão de uma pretensa superioridade por reunirem marcadores opostos aos que destinavam às pessoas não europeias (Nascimento, 2019).

Memória, cultura, epistemologias, visões de mundo, relações com o outro e com a Natureza, modelos de vida longamente aperfeiçoados pelos povos subalternizados foram soterrados pela opressão e narrativa única da colonização que sempre se colocou como superior, ocultando dos olhos sociais dos surdos e de pessoas com deficiência as histórias e experiências, uma vez que estes nunca foram pertencidos e enxergados como semelhantes por não se encaixarem aos padrões hegemônicos.

Houve esse apagamento cultural, que é um processo de usurpação da dignidade alheia amplamente utilizada pelos sistemas de poder, cuja brutalidade, em sua versão mais letal, tende a incidir sobre os que possuem em seus corpos as intersecções da exclusão. Para pessoas com especificidade, neste caso, pessoas surdas, é compreender que foram indivíduos que tiveram sua cultura apagada e segregada por séculos, trazendo o silenciamento de suas lutas, os levando para uma realidade que consiste na necessidade de comprovar sua intelectualidade nos espaços do saber, pois, por não serem enquadradas nos quesitos normatizantes, seus saberes e experiências estão constantemente sujeitos à invalidação pelos sistemas de subalternização que elegem a funcionalidade plena dos sentidos, neste caso a audição, como elemento humanizante, onde seus conhecimentos sejam inválidos, perante o olhar subalternizador/ouvinte.

Thiago Teixeira (2019) descreve o “indivíduo colonial” como sendo aquele que representava o colonizador e detinha uma série de direitos exclusivos relacionados à sua posição social. Esse indivíduo é denominado “sujeito-normativo” porque é ele quem estabelece as normas sociais, sendo essas normas os padrões de conduta seguidos, em maior ou menor grau,

por um grupo coletivo. A ideia central nessa perspectiva é que o sujeito-normativo tem o poder de definir o que é aceitável ou não dentro de uma sociedade, impondo um padrão de comportamento para os outros.

O conceito de “sujeito-normativo” está intimamente ligado à ideia de que as normas sociais não são neutras ou universais, mas construídas a partir dos interesses e perspectivas de um grupo dominante. No caso da colonização, esse grupo dominante era o colonizador, que não só impunha sua cultura e valores, mas também estabelecia o que seria considerado aceitável ou inaceitável dentro da sociedade. Assim, as normas não surgem de um consenso social, mas de uma imposição que reflete o poder de quem tem a capacidade de definir o que é “normal”.

Essa construção de normas coloca os colonizados em uma posição subalterna, sem o direito de estabelecer ou questionar essas normas. O conceito de sujeito-normativo, portanto, está ligado à ideia de controle e dominação, onde a norma serve não só para organizar a convivência social, mas também para legitimar a desigualdade entre os sujeitos colonizados e os colonizadores. No contexto colonial, as normas foram usadas para justificar a exploração, a opressão e a marginalização de culturas, línguas e formas de vida que não correspondiam ao modelo imposto pelos colonizadores.

Em um nível mais amplo, essa discussão questiona a própria natureza das normas sociais. Quem tem o poder de definir o que é normal? E como as normas influenciam as dinâmicas de poder em uma sociedade? O pensamento de Thiago Teixeira (2019) nos leva a refletir sobre como a normalização de comportamentos e valores pode servir a agendas políticas e sociais específicas, perpetuando desigualdades históricas e sociais que ainda ressoam na contemporaneidade.

Os meandros da formação colonial e da colonialidade serão melhor explorados mais adiante, por ora é suficiente compreender que a colonização gerou valores que definiram não apenas atuação política e social das gerações modernas, mas sobretudo, um tipo perverso de delineamento de pessoa de “alto” valor social: os sujeitos-normativos, pessoas que representam o apreço da sociedade moderna à branquidade, cis heterossexualidade, cristandade, masculinidade hegemônica, ouvintismo-normatizante, burguesa e a não deficiência dos corpos e mentes. Nessa conjuntura é que podemos pensar de modo mais elaborado as questões que norteiam este texto, o da hegemonia ouvinte e da audição como dispositivo de poder.

Ao pensar a noção de hegemonia, estamos, portanto, acessando, mesmo que indiretamente, a concepção que sustenta a humanidade e a distribuição de recursos de vida entre essa dimensão política e social de nossa espécie que se mostra cada vez mais estratificada em

decorrência das interseccionalidades típicas da diversidade humana. Essa hegemonia advém da universalização de valores, histórias, saberes, espiritualidades, além de outras atividades culturais, políticas, filosóficas e sociais produzidas pela colonização do Sul- global, como disseram Walter Mignolo (2003) e Adichie (2019) a colonização ceifou também as histórias e saberes dos povos colonizados que tiveram seus conhecimentos soterrados pela única narrativa produzida pelos colonizadores.

Adichie (2019) enfatiza as diversas opressões sobre mulheres pretas, defende que o primeiro processo de opressão é em virtude da raça, ou seja, impossível falar de gênero sem citar as discussões de raça quando se quer combater o racismo. Nessa ótica, mulheres pretas possuem mais dificuldades para ter acesso aos seus direitos e políticas afirmativas. A autora apresenta também o mito da neutralidade e objetividade, que asseguram as posições de autoridade no campus de centros acadêmicos, enquanto empurra para a margem as vozes dos excluídos, sob o argumento do excesso da subjetividade. Para poder ocorrer o processo de descolonização do saber, um dos caminhos a seguir seria transformar essa margem em locais de criatividade, vozes e resistência, ao ser importante repensarmos o mundo colonial que estamos inseridos, assim como analisar o sistema social/cultural/político com um olhar crítico com vistas à criação de perspectivas que possam romper com o racismo institucional.

Neste cenário, nas discussões voltadas a sexualidade, embora havendo ausência nas pautas interseccionais acerca da sexualidade e surdez, por parte dos ouvintes e no contexto desta pesquisa, é impossível falar da surdofobia sem citar a homossurdofobia. É importante denunciarmos e repensarmos sobre nossa sociedade e romper com estigmas que repreende e naturaliza preconceitos contra pessoas atípicas que possuem uma sexualidade considerada desviante do padrão norma pelas pessoas héteros ouvintes. São justamente estes marcadores derivados dos olhares colonizadores que fizeram surgir a hegemonia ouvinte que até hoje se reproduz.

Costa (2021) acrescenta que o colonialismo correspondeu a uma repugnância que se estende até os dias atuais, especificamente com grupos subalternizados, pois o colonialismo forneceu para estes indivíduos o status de “doentes” ou “pecadores”, de acordo com suas especificidades, no caso de surdos LGBTQIAPN+, indivíduos com dupla subalternizações. O autor sugere que, durante o período colonial, o colonialismo não apenas subjugou os povos dominados, mas também os estigmatizou de forma duradoura, construindo narrativas que associavam esses indivíduos a características negativas, como doenças ou pecados.

A menção aos surdos gays como exemplo de dupla subalternização é uma reflexão poderosa sobre as interseções entre opressões. Esses indivíduos não apenas enfrentam a marginalização por sua identidade de gênero ou sexualidade, mas também por sua condição de surdez, o que potencializa suas vulnerabilidades sociais e psicológicas. Costa (2021) sugere que as marcas do colonialismo, ao associar essas pessoas a um estado de “doença” ou “pecado”, perpetuam a exclusão e a marginalização dessas populações, tornando difícil a superação das opressões impostas.

Ao refletirmos sobre o impacto do colonialismo na marginalização de grupos como os surdos, é necessário destacar como essas populações foram historicamente silenciadas e deslegitimadas. A surdez, em muitas sociedades, foi erroneamente vista como uma deficiência que impedia a plena participação no mundo. Esse olhar reducionista sobre a surdez, especialmente em uma sociedade que privilegia a audição, contribuiu para a construção de um espaço de exclusão, onde as experiências e culturas dos surdos foram minimizadas ou ignoradas. No entanto, é importante perceber que a surdez não é uma limitação, mas uma característica que define uma rica identidade cultural, frequentemente desconsiderada por um sistema que insiste em padronizar as formas de ser e de viver.

A cultura surda, com sua língua como a Libras, é um exemplo claro de resistência e decolonização. Ela não só reflete uma luta por reconhecimento e respeito, mas também desafia as normas auditivas e de comunicação que predominam na sociedade. A Libras é uma língua completa e estruturada, que permite aos surdos expressar suas experiências, valores e história, muitas vezes alicerçados em uma vivência que transcende a ausência de audição. Ao afirmar sua própria língua e cultura, os surdos se posicionam como sujeitos ativos na construção de suas narrativas e questionam a supremacia da audição e dos padrões normativos que moldam o mundo em que vivemos.

Esse processo de reconhecimento e valorização da cultura surda, no entanto, continua sendo um desafio frente a um sistema social que, como o colonialismo, insiste em excluir e silenciar as vozes que não se encaixam nos moldes da normatividade. Os surdos, especialmente aqueles que se encontram em interseções com outras formas de marginalização, como a raça e a sexualidade, enfrentam uma dupla ou até tripla opressão. A invisibilidade e o estigma relacionados à surdez, em conjunto com as discriminações relacionadas à sexualidade ou etnia, criam um cenário de resistência constante, onde as experiências e reivindicações desses grupos são frequentemente minimizadas ou ignoradas.

A resistência surda também deve ser compreendida dentro do contexto das lutas interseccionais, pois a diversidade dentro dessa comunidade é vasta. Surdos LGBTQIAPN+ enfrentam um cenário de marginalização dupla, onde a sua surdez se soma às dificuldades de serem reconhecidos em suas identidades de gênero ou orientação sexual. Esses indivíduos são, portanto, duplamente subalternizados, e sua luta por direitos se torna uma batalha pela validação de suas existências, não apenas como surdos, mas como seres humanos completos, com direitos a serem respeitados e reconhecidos em todas as suas múltiplas dimensões. Para essas pessoas, o silêncio imposto pela sociedade é uma luta constante por visibilidade, e a descolonização do saber e do ser surdo é uma parte essencial desse processo.

2.1 PEDAGOGIA DECOLONIAL: o privilégio ouvinte

Segundo Neves (2020) já faz uma década que um grupo de pesquisadores latino-americanos que atuam em diversas áreas do conhecimento tem sido debatidos no Brasil, presentes em inúmeras pesquisas, especificamente na área da educação. São denominados “intelectuais decoloniais”, a saber: o semiólogo argentino-Norte-Americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfuguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catharine Walsh, o filósofo argentino Enrique Dussel, o filósofo Porto-Riquenho Nelson Maldonado-Torres e o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros.

Esses pesquisadores, ao usarem o conceito de decolonialidade, buscam questionar as estruturas de poder e conhecimento impostas pela modernidade e pelo capitalismo, destacando as vozes e as perspectivas dos subalternos. O termo “decolonial” surge dentro de uma abordagem teórica que propõe um pensamento crítico que desafia as construções sociais e históricas dominadas pelas classes europeias. Este conceito também é visto como um campo transdisciplinar, que visa a elaboração de projetos de pensamento que possam contestar e transformar as tendências hegemônicas, tendo como base a força política dos povos subjugados. O termo e as ideias desses intelectuais têm sido amplamente discutidos e adotados no Brasil por estudiosos da área.

Um dos principais debates epistemológicos deste grupo, é o questionamento da geopolítica dos conhecimentos, compreendida como uma estratégia modular da modernidade. Essa estratégia afirma em suas teorias, seus conhecimentos como verdades universais, silenciando indivíduos que produzem “outros” saberes. Para este grupo de intelectuais, foi esse

o processo que a modernidade se constituiu, o qual as raízes se fazem presentes na colonialidade.

Nessa realidade que está o fato de que a colonialidade é enraizada na modernidade, e esta não pode ser debatida sem levar ao fato as ligações com a herança colonial e as indiferenças étnicas e raciais que o domínio moderno e colonial se constituiu.

Dussel (2009) explicita que a modernidade foi uma invenção dos grupos dominantes europeus a partir do primeiro contato com o outro da América. Uma invenção oriunda de uma violência colonial, em outras palavras, a conquista da América, os grupos dominantes inventaram que somente a (sua) razão era a correta, universal, negando a razão de quem não nasceu em solo europeu.

Walsh (2005) traz conceitos importantes, e um deles se conecta com questões educacionais, mais especificamente através da Pedagogia Decolonial. Essa pedagogia expressa como o colonialismo estabeleceu a desumanização centrada nos subalternizados pela modernidade europeia. Para a autora, decolonizar, no campo da educação, significa uma prática insurgente e propositiva. Por isso, ela utiliza o termo “DE” em vez de “DES”, onde o conceito de insurgir refere-se à criação de condições culturais, políticas e de conhecimento. (De)colonizar dentro e para a educação é criar outras pedagogias que não sejam hegemônicas; (des)colonizar, por sua vez, é apenas denunciar.

Nas universidades, podemos observar essa prática quando vemos indígenas, povos do campo, negros, travestis e outros indivíduos circulando nos arredores dos campi. A educação decolonial exige que se pense a partir desses sujeitos, que por anos lutaram — e ainda lutam — pela sua liberdade. A ocupação de seus corpos em espaços de saber já se configura como um ato político.

Dessa maneira, sem entender que hoje o terceiro mundo produza ciência e movimentos de revolta, o eurocentrismo ataca e reproduz mais uma vez um movimento de colonização, dessa vez de repúdio ao conhecimento construído no Sul-global. A crítica feita aqui, não busca apontar um culpado pela exploração colonial, mas ela busca entender os processos futuros, a partir da libertação da consciência do sul. Assim, a reprodução da dominação colonial continua sendo perpetuada e reafirmada desde a base. O processo de reflexão em torno da teoria decolonial nasce na ruptura com essas movimentações insurgentes de dominação, ou seja, o aparato epistemológico e cultural pertencente ao sul global se perde à medida que o eurocentrismo vai tentando encaixar as lutas anticoloniais/pós-coloniais em seus moldes, identificando-as como outras, assim, a possibilidade decolonial ocorre (Costa, 2021, p. 38).

Nesse contexto, o processo de dominação foi crucial para o silenciamento desses povos em sua cultura, seus saberes e o mais importante: nos seus direitos. Concordamos com Costa (2021) que se faz necessário nos munirmos de resistência, para podermos repensar nossos

valores e locais na busca pela transformação para romper com as padronizações com a sexualidade, cultura, classe e cor, ou seja, resistindo estamos no caminho pela libertação.

Costa (2021) discute como o eurocentrismo, ao desconsiderar a produção científica e os movimentos de resistência do Sul Global, perpetua um novo ciclo de colonização. Essa colonização não se dá apenas por meio da dominação política ou econômica, mas também no campo epistemológico, ao desqualificar e marginalizar os saberes e as culturas das populações do Sul Global. O autor argumenta que, em vez de apontar culpados pela exploração colonial, a crítica deve se concentrar em entender os processos que continuam a reproduzir essa dominação, agora de uma forma mais sutil, porém igualmente destrutiva.

Este cenário de luta e reivindicações, mesmo que ignoradas por grupos dominantes, Missiato (2022) nomeia também essa realidade de “pedagogia dos esquecimentos”.

A pedagogia dos esquecimentos trabalha para a produção da opressão, sua intenção é aprisionar os sujeitos nos espaços da sua subalternidade, subtrair-lhes a liberdade, o direito humano de se reconhecerem como pessoas através de suas memórias ancestrais, das histórias de sua gente, do pertencimento e luta dos que, como eles, experimentaram a dor da exclusão, mas não se resumiram a ela. É preciso superar essa pedagogia e isso não se faz meramente com idealismos, é urgente que os oprimidos tenham espaços concretos para que suas memórias com idealismos, é urgente que os oprimidos tenham espaços concretos para que suas memórias sejam reativadas e reconhecidas (Missiato, 2022, p. 48).

Com a pedagogia do esquecimento em Missiato (2022), sentimos que essa luta por libertação só tem sentido quando estes surdos buscam sua humanidade e liberdade. Pois graças à própria força da comunidade surda, muitos feitos foram alcançados, mais ainda não é o bastante. Este é um fato de difícil desconsideração – pessoas pretas, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+, e demais minorias – são grupos constantemente pressionados aos territórios do esquecimento e da invisibilidade. A pedagogia do esquecimento surge como uma ferramenta para servir às políticas coloniais, que por séculos se reproduzem nos territórios do Sul-global com foco em desconsiderar lutas e saberes de povos historicamente excluídos.

Essa desconsideração perpassa pela diferença ontológica, uma dimensão da ótica colonial que serviu, e ainda serve, para respaldar toda a congruência de exploração desencadeada pelo poder dos colonizadores. Essa dissemelhança diz respeito à antagonização humana estabelecida pelas sociedades europeias que designaram de um lado os colonos, seres humanos, e de outro os colonizados, seres sub-humanos.

Costa (2021) nos convida a refletir sobre a persistência das marcas do colonialismo e suas consequências nas identidades e condições sociais das pessoas, especialmente aquelas que estão em múltiplas posições de subordinação. Ela alerta para a urgência de visitar e desafiar

essas construções históricas, com o objetivo de promover justiça e inclusão social. Dessa forma, a organização da sociedade nos países pós-coloniais continua a reproduzir os vestígios do passado, com a educação, as sexualidades e o gênero ainda sendo classificados sob as formas dominantes. O tradicionalismo no modelo educacional, a heterossexualidade como única sexualidade aceitável e as dominações binárias de gênero é compreendida como naturais e corretos, um reflexo direto da herança colonial (Costa, 2021)

A hegemonia, no contexto atual, refere-se à dominância de certos padrões de comportamento e identidades, que se perpetuam não pela ausência de diversidade, mas por um processo de controle que monopoliza as estruturas de poder. Em tal cenário, a hegemonia ouvinte pode ser entendida como uma consequência das políticas coloniais, em que a audição se tornou uma norma, marginalizando aqueles que não se enquadram nesse padrão. Historicamente, a surdez foi associada a punição divina ou dominação maligna, sendo considerada uma deficiência que separava os indivíduos da normalidade. Essa dicotomia entre “deficiente” e “não-deficiente” estabeleceu um padrão social que valorizava os corpos “normais”, enquanto marginalizava os das pessoas com especificidade.

A pedagogia decolonial, conforme discutido por Walsh (2005), vai além de uma simples denúncia da colonialidade. Ela se propõe como uma prática insurgente que busca criar novas condições culturais, políticas e de conhecimento. Isso significa que a educação decolonial não apenas desconstrói, mas também constrói novas formas de aprender, ensinar e viver, a partir de sujeitos historicamente oprimidos, como indígenas, negros, travestis e outros grupos marginalizados. A ocupação desses corpos e sujeitos nos espaços acadêmicos já se configura como um ato político de resistência. Dessa forma, a pedagogia decolonial desafia a hegemonia do conhecimento produzido no Norte Global, criando espaços de saber mais plurais e inclusivos.

Costa (2021) reforça que a dominação colonial não se perpetua apenas por meio de políticas econômicas ou políticas, mas também no campo epistemológico. O eurocentrismo continua a marginalizar os saberes e as culturas do Sul Global, desconsiderando suas produções científicas e movimentos de resistência. O autor argumenta que, em vez de simplesmente apontar culpados pela exploração colonial, é crucial compreender os processos que continuam a reproduzir essa dominação, agora de maneira mais sutil. Para romper com essa lógica, é necessário questionar as formas como o conhecimento é construído e validá-lo a partir de outras perspectivas, que não as eurocêntricas.

Assim sendo, Missiato (2022) nos mostra com “pedagogia dos esquecimentos”, uma prática educativa que visa apagar as memórias, histórias e saberes dos povos subalternizados. A intenção dessa pedagogia é aprisionar os sujeitos na sua subalternidade, subtraindo-lhes o direito de se reconhecerem como sujeitos plenos. Superar essa pedagogia é urgente, e não se trata de um movimento idealista, mas de criar espaços concretos onde essas memórias possam ser reativadas e reconhecidas. A pedagogia decolonial, portanto, se torna um espaço de resistência que visa reverter o processo de esquecimento e invisibilidade imposto pelos sistemas coloniais.

Essa luta por libertação é particularmente relevante para grupos como pessoas surdas, negras, indígenas, quilombolas e LGBTQIAPN+, que frequentemente são empurrados para os territórios do esquecimento. A pedagogia do esquecimento surge como uma ferramenta usada pelas políticas coloniais para desconsiderar as lutas e os saberes desses povos. Essa desconsideração tem raízes na diferença ontológica estabelecida pelas sociedades coloniais, que designaram os colonizadores como humanos plenos e os colonizados como seres sub-humanos. A pedagogia decolonial, ao recuperar as memórias e os saberes desses grupos, busca reverter essa hierarquia, criando espaços de conhecimento que desafiem as narrativas coloniais e promovam a emancipação dos subalternos.

A realidade dos surdos, sob a perspectiva atual, continua sendo marcada por desafios estruturais que estão profundamente enraizados em questões históricas de exclusão, invisibilidade e marginalização, com reflexos diretos da colonialidade. A história da surdez foi, por muito tempo, associada a um déficit, a uma deficiência a ser corrigida, o que gerou um estigma social que ainda persiste em muitas partes do mundo. Embora existam avanços significativos em diversas áreas, como o reconhecimento da Libras como idioma oficial e o fortalecimento de políticas públicas para garantir direitos de acessibilidade, a realidade dos surdos ainda é marcada pela segregação e pela falta de inclusão plena.

Dentro da pedagogia decolonial, é possível perceber que os surdos, enquanto parte de uma comunidade subalternizada, continuam a ser desconsiderados no que diz respeito à produção e à validação do conhecimento. A perspectiva decolonial desafia a visão eurocêntrica que, historicamente, tratou os surdos como seres incapazes de acessar o mundo da razão e do saber. A educação de surdos, muitas vezes, foi moldada por uma lógica assimilacionista, tentando integrar o surdo à sociedade ouvindo, sem considerar a rica cultura e os saberes próprios da comunidade surda, que têm sua própria forma de comunicação e organização social, baseada em sinais e na língua de sinais. O ensino de surdos, portanto, deve ser reimaginado

dentro de uma perspectiva decolonial, que reconheça a língua de sinais como um patrimônio cultural e epistemológico, e que rompa com a ideia de que o surdo precisa se adaptar aos padrões da sociedade ouvinte para ser considerado “normal”.

Ainda hoje, a exclusão dos surdos se manifesta em espaços educacionais, culturais e sociais, onde as barreiras de comunicação e a falta de acessibilidade persistem. No entanto, a luta por inclusão é uma constante dentro da comunidade surda. Organizações e movimentos de surdos, ao longo dos anos, têm buscado garantir não apenas os direitos básicos de acessibilidade, mas também o reconhecimento de sua identidade e cultura. Esse movimento de luta pela visibilidade e pelos direitos civis dos surdos é uma forma de resistência contra a pedagogia do esquecimento, que invisibiliza os saberes e a cultura surda, desconsiderando sua história e suas contribuições.

Dentro da pedagogia decolonial, essa luta é vista como um movimento insurgente, onde a reivindicação do lugar de fala da comunidade surda nas escolas e universidades é um ato político e pedagógico. Reconhecer a história e a cultura surda, sua língua e suas formas de viver, é uma forma de quebrar com os padrões hegemônicos que ainda tentam padronizar a experiência humana em torno do ouvido e da fala. Assim, a educação decolonial para surdos deve ser uma educação que respeite e valorize suas especificidades, promovendo a inclusão sem assimilação, e criando um espaço onde a diferença seja não só aceita, mas celebrada.

A educação decolonial para surdos envolve a construção de espaços educativos que acolham a comunidade surda de forma integral, respeitando suas identidades, suas línguas e suas culturas. Isso inclui a formação de educadores surdos, a implementação de políticas públicas inclusivas e a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade, respeitando a autonomia dos surdos e garantindo que tenham acesso pleno aos processos educativos, sem a imposição de modelos normativos e excludentes. Em suma, a educação decolonial para surdos busca não apenas incluir os surdos no sistema educacional, mas transformá-lo, para que ele seja mais justo, inclusivo e representativo das diversas realidades e saberes que existem na sociedade.

2.2 PEDAGOGIA LIBERTADORA E DO OPRIMIDO: caminhos para a uma sociedade ouvintista inclusiva

Paulo Freire (1988) destaca que a transformação social não ocorre por meio de um convencimento unilateral, mas sim através de um diálogo crítico e reflexivo entre educadores e educandos, opressores e oprimidos. Esse processo permite que os sujeitos historicamente marginalizados desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade e se tornem agentes ativos de mudança. A educação, portanto, não deve ser um instrumento de dominação, mas um meio de libertação, capaz de potencializar o afeto como prática pedagógica. Freire argumenta que a verdadeira humanização acontece quando os oprimidos, ao lutar por seus direitos, não reproduzem as práticas opressoras, mas buscam restaurar a dignidade de todos os envolvidos no processo educacional.

Essa perspectiva se aplica diretamente à luta das pessoas surdas, que por séculos foram submetidas a um sistema educacional que negava sua língua e cultura. A imposição do oralismo nas escolas ignorou as especificidades linguísticas da comunidade surda, tornando a educação um espaço de apagamento identitário em vez de um ambiente de emancipação. A exclusão educacional de grupos marginalizados tem raízes profundas.

Conforme Blanco (1998), a trajetória da educação das pessoas com deficiência pode ser dividida em quatro fases principais. A primeira, chamada de “fase da exclusão”, se estendeu até o século XIX, período em que indivíduos com deficiência eram vistos como indignos de educação e muitas vezes eliminados ou segregados da sociedade. No século XIX e início do século XX, surgiu a “fase da segregação”, com instituições especializadas que separavam os alunos com deficiência do ensino regular. Na segunda metade do século XX, iniciou-se a “fase da integração”, permitindo o acesso de alunos com deficiência à escola regular, mas sem adaptações adequadas às suas necessidades. Por fim, a “fase da inclusão”, a partir da década de 1990, trouxe avanços ao defender a educação como um direito de todos, promovendo mudanças nas políticas educacionais para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular.

Entretanto, apesar do avanço da inclusão, muitos desafios persistem. Nascimento (2014) aponta que diversas escolas ainda não estão preparadas para oferecer um ensino verdadeiramente acessível. Muitas instituições adotam a ideia de que cabe ao aluno com deficiência se adaptar à escola, e não o contrário. No caso da comunidade surda, essa exclusão se manifesta na persistência de práticas ouvintistas, que continuam a impor barreiras ao pleno desenvolvimento educacional dos surdos. Durante séculos, a educação foi moldada por uma perspectiva que desconsiderava a Libras como uma língua legítima e impunha o oralismo como única forma aceitável de comunicação. Apenas nas últimas décadas, por meio da luta dos

movimentos sociais, houve avanços no reconhecimento da identidade surda e na criação de espaços educacionais bilíngues.

A pedagogia decolonial propõe uma ruptura com essa lógica de subalternização, reconhecendo que todos os seres humanos têm direito à educação e à construção de sua identidade de forma plena. Walsh (2009) argumenta que o conhecimento historicamente marginalizado – produzido por negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos oprimidos – deve ser valorizado e incorporado às práticas pedagógicas. No contexto da educação de surdos, isso significa reconhecer a Libras não apenas como uma língua, mas como um elemento central da identidade surda. Significa também garantir que professores surdos tenham espaço na academia e que suas produções sejam valorizadas no mesmo nível que as de pesquisadores ouvintes. Atualmente, mesmo com os avanços conquistados, muitos docentes surdos ainda enfrentam dificuldades para serem reconhecidos como intelectuais legítimos.

Reis (2015) aponta que, apesar de existirem pesquisadores surdos que contribuem significativamente para os estudos linguísticos e pedagógicos, suas produções são frequentemente ignoradas ou desconsideradas pelo viés ouvintista. Autores como Ferreira Brito (2010), Ronice Quadros (1997) e Lodenir Karnopp (2004) produziram conhecimentos fundamentais sobre a Libras, mas suas contribuições são pouco citadas em discussões acadêmicas mais amplas. Isso demonstra como as estruturas de poder continuam a privilegiar determinados grupos e a silenciar outros.

Para que um mundo verdadeiramente inclusivo seja possível, é preciso adotar uma pedagogia decolonial que rompa com a visão eurocêntrica e normatizante da educação. Isso significa reconhecer e valorizar os saberes de grupos historicamente marginalizados, garantindo que a educação seja um espaço de emancipação e não de opressão. No caso da comunidade surda, isso passa pelo reconhecimento da Libras como língua legítima, pela valorização dos professores surdos como produtores de conhecimento e pela garantia de que a educação seja bilíngue e acessível. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige um esforço contínuo de desconstrução de paradigmas excludentes e a implementação de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade. A pedagogia decolonial nos ensina que a inclusão não deve ser apenas uma adaptação do sistema existente, mas uma transformação profunda das estruturas educacionais, para que todos os indivíduos possam ser reconhecidos como sujeitos plenos de direito.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o processo de aprendizagem para sujeitos surdos na Amazônia amapaense

Para Nascimento (2014) a educação inclusiva é um princípio fundamental que visa assegurar o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades, sejam elas físicas, sensoriais ou cognitivas. No Brasil, esse conceito tem sido amplamente discutido e implementado, principalmente com o intuito de garantir o acesso ao conhecimento de sujeitos com deficiência. No caso dos alunos surdos, a educação inclusiva envolve desafios específicos relacionados à comunicação, ao currículo e às metodologias de ensino, sendo necessário um processo de aprendizagem que respeite suas particularidades linguísticas e culturais. Para que a educação inclusiva seja eficaz para os surdos, é imprescindível que se considere a Libras como uma ferramenta essencial para o aprendizado e a integração desses alunos no ambiente escolar.

A proposta de uma educação bilíngue, em que o surdo tenha acesso tanto à Libras quanto à língua portuguesa escrita, tem sido defendida por muitos estudiosos da área. Segundo Nascimento (2014), a educação bilíngue para surdos oferece condições ideais para o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas e linguísticas dos alunos, pois permite que eles se comuniquem em sua língua materna, a Libras, ao mesmo tempo em que desenvolvem a leitura e a escrita da língua portuguesa. Nascimento destaca que, para uma educação de qualidade, é fundamental a valorização da cultura surda, que deve ser compreendida e respeitada no processo educacional.

A importância de Libras no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos é amplamente reconhecida. Segundo Santos e Lima (2016), a Libras não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de expressão cultural que está intrinsecamente ligada à identidade dos surdos. Portanto, para garantir uma educação inclusiva, é necessário que os alunos surdos se sintam parte de uma comunidade que respeita suas particularidades e valores. Além disso, a utilização de Libras em sala de aula não deve se restringir apenas ao momento de comunicação, mas deve estar presente também nas práticas pedagógicas, para que o conteúdo seja transmitido de forma clara e acessível aos estudantes.

Outro aspecto crucial para o sucesso da educação inclusiva de alunos surdos é a formação dos professores. Segundo Souza e Silva (2017), a capacitação docente é um dos principais desafios da educação inclusiva no Brasil. Muitos professores não possuem a formação necessária para lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que

os educadores tenham conhecimentos em Libras, assim como em metodologias específicas de ensino para surdos. A formação continuada dos docentes, com ênfase na inclusão de alunos surdos, é fundamental para que eles possam desenvolver estratégias pedagógicas adequadas que promovam a aprendizagem desses estudantes.

O trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de Libras é fundamental para garantir a comunicação entre os alunos surdos e os docentes. Conforme destaca Souza e Lima (2018), os intérpretes desempenham um papel crucial no processo de ensino, facilitando a compreensão do conteúdo e promovendo a interação entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes. No entanto, para que esse trabalho seja eficaz, é necessário que os intérpretes e os professores atuem de forma integrada, desenvolvendo estratégias pedagógicas que envolvam tanto o uso de Libras quanto o ensino da língua portuguesa escrita.

Apesar dos avanços legais, como a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua oficial no Brasil, a inclusão de alunos surdos ainda enfrenta desafios significativos no sistema educacional. A falta de escolas bilíngues, a escassez de intérpretes qualificados e a carência de materiais pedagógicos adaptados são obstáculos que dificultam o pleno acesso à educação de qualidade para os surdos. Nesse sentido, Mendes (2019) destaca a importância de políticas públicas que garantam o acesso de alunos surdos a materiais didáticos específicos, como livros e vídeos em Libras, e a criação de mais escolas bilíngues que possam oferecer um ensino adequado.

A inclusão de alunos surdos na educação brasileira requer uma abordagem que vá além da simples adaptação do ambiente escolar. É preciso que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos alunos surdos, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor. Segundo Nascimento (2015), a educação inclusiva deve ser vista como um processo contínuo de construção, no qual as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as necessidades e características dos alunos surdos. A educação inclusiva, quando realizada de maneira eficaz, não apenas garante recursos e materiais, mas também promove a cidadania e a participação plena desses indivíduos na sociedade.

A verdadeira inclusão educacional de alunos surdos exige um compromisso coletivo, envolvendo educadores, intérpretes, gestores escolares e a sociedade em geral. Apenas com uma educação bilíngue de qualidade, políticas públicas eficazes e a valorização da cultura surda será possível garantir que os alunos surdos tenham acesso ao conhecimento de maneira

igualitária, desenvolvendo seu potencial e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação de surdos em Macapá, como em muitas partes da Amazônia, enfrenta dificuldades relacionadas à infraestrutura educacional, à formação de professores e à falta de materiais pedagógicos acessíveis. Silveira (2018), ao discutir a educação de surdos na Amazônia, destaca que, em muitos casos, a implementação de políticas públicas para a educação inclusiva enfrenta obstáculos devido às características regionais, como a distância entre as cidades, a escassez de recursos financeiros e a falta de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e professores bilíngues.

Para que a educação inclusiva de surdos seja efetiva, é necessário um modelo bilíngue, no qual os alunos surdos tenham acesso simultâneo à Libras e à língua portuguesa escrita. Essa abordagem é essencial para o desenvolvimento completo das competências linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos, permitindo que eles se comuniquem em sua língua natural enquanto aprendem a ler e escrever em português. Nascimento (2015) enfatiza que o ensino bilíngue oferece as condições ideais para o desenvolvimento de surdos, e que a valorização da cultura surda é um aspecto fundamental nesse processo.

Entretanto, a realidade de Macapá revela que, apesar dos avanços legislativos, a implementação de uma educação bilíngue ainda enfrenta diversos desafios. A escassez de escolas bilíngues, a falta de intérpretes qualificados e a carência de materiais didáticos adaptados à realidade dos surdos dificultam o acesso pleno dos alunos surdos à educação de qualidade. Almeida (2017) aponta que a formação de professores é uma das principais dificuldades no estado do Amapá, já que muitos educadores não possuem a capacitação necessária para trabalhar com surdos de maneira inclusiva. Para superar esses obstáculos, é imprescindível que as políticas públicas se fortaleçam, promovendo a formação continuada de professores e a criação de mais escolas bilíngues, que atendam adequadamente as necessidades dos alunos surdos.

Além disso, Souza e Lima (2016) destacam que a criação de materiais pedagógicos acessíveis, como livros em Libras, vídeos educacionais e plataformas digitais adaptadas, é fundamental para garantir que o aluno surdo tenha acesso ao conteúdo de forma eficaz. A utilização de tecnologias assistivas pode desempenhar um papel crucial nesse contexto, especialmente em áreas como Macapá, onde o acesso à educação de qualidade ainda enfrenta barreiras físicas e logísticas.

No entanto, a educação inclusiva não se resume apenas ao acesso físico à escola ou à adaptação de materiais. Ela implica também na criação de um ambiente educacional que respeite as particularidades culturais e linguísticas dos alunos surdos. Mendes (2019) destaca que, para que a inclusão seja de fato efetiva, é necessário que as escolas promovam um espaço de valorização da identidade surda, integrando a comunidade surda ao processo educacional de forma plena. Isso inclui a formação de uma rede de apoio entre professores, intérpretes, familiares e a própria comunidade surda.

Portanto, a educação inclusiva de surdos em Macapá demanda um esforço coletivo, envolvendo a implementação de políticas públicas mais efetivas, a capacitação constante de professores e a promoção de um ambiente escolar que respeite e valorize a cultura surda. O trabalho conjunto entre a sociedade, as instituições de ensino e o poder público é fundamental para garantir que todos os alunos surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, que permita o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Em suma, a educação inclusiva em Macapá, para ser eficaz, precisa superar os desafios estruturais e pedagógicos que ainda existem. O fortalecimento do modelo bilíngue, a formação de professores, a criação de mais escolas bilíngues e o uso de tecnologias assistivas são passos essenciais para garantir que os alunos surdos possam se desenvolver plenamente, respeitando sua identidade e promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

3. LINGUAGEM E CULTURA: entre identidade, poder e resistência.

Cultura e linguagem são elementos inseparáveis da experiência humana. A cultura molda a forma como nos comunicamos, e a linguagem, por sua vez, é a ferramenta que perpetua e transforma a cultura. No entanto, em um mundo globalizado, onde línguas minoritárias e expressões culturais são frequentemente marginalizadas, é essencial refletir criticamente sobre essa relação. Como afirma o linguista Edward Sapir (1949), “a linguagem não é apenas um instrumento para expressar pensamentos, mas um elemento que molda a própria forma de pensar e perceber o mundo”. Assim, quando uma língua se perde, desaparece também uma maneira única de interpretar a realidade.

A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um reflexo da identidade de um povo. Cada língua carrega consigo uma visão de mundo, expressões que não encontram tradução exata em outros idiomas e formas de pensar que são únicas a determinado grupo cultural. No entanto, a imposição de línguas dominantes sobre idiomas minoritários – muitas vezes justificada pelo argumento da praticidade ou do progresso – representa uma ameaça direta à diversidade cultural. Como afirma Paulo Freire (1987), “a linguagem não é neutra. Ela carrega a ideologia daqueles que a utilizam, podendo ser instrumento de dominação ou de libertação” (p. 23). Em *A Importância do Ato de Ler*, o autor argumenta que a língua é um espaço de poder e de dominação, mas também de resistência, pois permite que os sujeitos se expressem e reivindiquem seus direitos.

A cultura se manifesta por meio da linguagem em diferentes formas de expressão, como literatura, música, teatro e até mesmo nos gestos e na linguagem corporal. No entanto, certas formas de linguagem são frequentemente desvalorizadas, especialmente quando pertencem a grupos historicamente marginalizados. Como aponta Antonio Candido (1995), “a cultura letrada muitas vezes impõe barreiras simbólicas que marginalizam formas populares de expressão, reforçando desigualdades sociais” (p. 188). Isso se reflete no preconceito contra línguas indígenas, variedades populares da língua e até mesmo a Libras, cujas limitações de reconhecimento e valorização reforçam estruturas de exclusão. Em *O Direito à Literatura*, Candido destaca como essa marginalização limita o acesso à cultura e aprofunda desigualdades, restringindo o direito à expressão e à identidade cultural.

Diante desse contexto, é fundamental promover a valorização das diferentes formas de linguagem e cultura, reconhecendo-as como patrimônios da humanidade. Como afirma Strauss (1955), “não existem culturas superiores ou inferiores, apenas diferentes formas de organização simbólica que refletem a riqueza da humanidade”. A educação desempenha um papel central

nesse processo, garantindo que múltiplas formas de expressão sejam respeitadas e incentivadas. Em *Tristes Trópicos*, Strauss enfatiza a importância de reconhecer essa diversidade cultural, evitando hierarquizações que levem à marginalização de determinados grupos. A inclusão linguística, seja por meio do ensino de línguas maternas em escolas ou da acessibilidade para pessoas surdas por meio de Libras, é uma ferramenta poderosa para garantir a preservação da diversidade cultural.

Cultura e linguagem são as bases da identidade humana. Defender a diversidade linguística e cultural não é apenas uma questão de reconhecimento, mas de justiça social. Como alerta Mikhail Bakhtin (1992), “a linguagem é um campo de luta ideológica”. Portanto, garantir que todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas é uma forma de resistência contra a homogeneização cultural e de promoção da pluralidade que define a humanidade.

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (Saussure, 2006 [1973], p. 17).

Ferdinand de Saussure, em sua obra “Curso de Linguística Geral” (2006), introduziu a distinção entre “língua” (*langue*) e “fala” (*parole*). A “língua” refere-se ao sistema abstrato e social de signos compartilhado por uma comunidade linguística, enquanto a “fala” é a manifestação individual e concreta desse sistema. Essa dicotomia enfatiza a natureza social da linguagem e a individualidade na sua utilização.

Tradicionalmente, a “fala” era associada à oralidade, sendo considerada a expressão falada da “língua”. No entanto, ao aplicar a teoria de Saussure às línguas de sinais, observa-se que estas também constituem sistemas linguísticos completos, com estruturas gramaticais e semânticas próprias. Assim, a “fala” não se limita à oralidade, mas abrange qualquer forma de expressão linguística, incluindo a gestual. Portanto, as línguas de sinais devem ser reconhecidas como línguas naturais, com sua própria “língua” e “fala”, desafiando a visão tradicional que restringia a linguagem à modalidade oral.

Essa compreensão amplia a definição de “fala”, reconhecendo que a expressão linguística pode ocorrer por meio de diferentes modalidades, como a oral e a gestual. Essa perspectiva é fundamental para a inclusão e valorização das línguas de sinais, promovendo o reconhecimento de sua complexidade e legitimidade como línguas naturais.

Essa perspectiva também reforça a ideia de que a comunicação não se limita apenas à palavra falada ou escrita, mas envolve uma diversidade de formas de expressão que incluem gestos, movimentos e até expressões faciais. Ao considerar essas modalidades, abre-se espaço para uma maior diversidade linguística e cultural, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da linguagem humana. Além disso, essa abordagem contribui para a acessibilidade, permitindo que pessoas com diferentes capacidades de comunicação possam se expressar e se compreender em situações variadas, seja em ambientes educacionais, sociais ou profissionais.

A luta dos surdos pelo reconhecimento e respeito às Línguas de Sinais, como a Libras, é fundamental para garantir os direitos linguísticos e culturais dessa comunidade. A Libras é uma língua natural, com uma estrutura gramatical própria e uma riqueza de expressões que se distinguem das línguas orais (como a do português, no caso do Brasil). Ela é utilizada como principal meio de comunicação entre surdos e ouvintes, permitindo a construção de uma identidade única e fortalecida.

Ao longo do tempo, a comunidade surda enfrentou desafios para que sua língua fosse devidamente reconhecida e valorizada. A luta por respeito e inclusão envolve não apenas o reconhecimento da Libras, mas também a superação de preconceitos e estigmas, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

A força da comunidade surda reside na união proporcionada pela Libras. A língua funciona como um laço que une pessoas, permitindo a criação de laços sociais e afetivos que vão além das palavras faladas. Em ambientes educacionais, profissionais e sociais, a Libras se torna um canal de conexão que promove a empatia, a compreensão mútua e a inclusão.

Além de ser fundamental para a comunidade surda, a aprendizagem da Libras pelos ouvintes desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao aprenderem essa língua, os ouvintes tornam-se mais conscientes das necessidades e capacidades dos surdos, quebrando barreiras comunicativas e permitindo uma interação mais fluida e respeitosa. Isso não apenas amplia o acesso às informações e serviços, como também promove maior empatia, compreensão e respeito mútuo, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa entre surdos e ouvintes.

A inclusão da Libras no ensino regular e em diferentes contextos sociais também representa um avanço significativo na acessibilidade. Ao incentivar que mais pessoas aprendam a Libras, cria-se um ambiente em que os surdos possam participar plenamente de atividades cotidianas, como reuniões, eventos e discussões públicas. Dessa forma, a Libras passa a ser valorizada não apenas como uma língua isolada, mas como uma ferramenta essencial para a

formação de uma sociedade mais diversa e igualitária, onde a comunicação transcende barreiras e promove a inclusão genuína.

3.1 QUANDO O SOM DOMINA: como a audição se tornou norma social

A Libras é a principal forma de comunicação da maioria dos surdos no Brasil, sendo essencial para a expressão da comunidade surda. É importante destacar que existe um mito entre os ouvintes, especialmente aqueles que não têm familiaridade com essa modalidade gestual-visual, de que Libras seria uma língua universal. Essa concepção errônea sugere a existência de uma língua oficial para todos os surdos do mundo, o que não é verdade. Choi et al. (2011) afirmam que, durante viagens, um surdo tem mais facilidade para aprender e se comunicar no país que está visitando do que um ouvinte, utilizando a pantomima — uma forma de comunicação baseada em gestos e expressões corporais. Assim como existe uma língua oral distinta em cada país, cada nação possui sua própria língua de sinais, que também evolui dentro das comunidades surdas. Vale ressaltar que, assim como ocorre com as línguas orais, como o português no Brasil, também existem variações linguísticas dentro da Libras, com sinais específicos para diferentes regiões do país.

No entanto, ao longo da história, o uso da língua de sinais enfrentou sérios desafios, especialmente em um contexto de preconceito e marginalização dos surdos. A ideia de que Libras seria uma língua universal reflete, em muitos casos, o desconhecimento da complexidade e diversidade das línguas de sinais em diferentes partes do mundo. Tal mito surge, em parte, da falta de compreensão por parte de ouvintes que não têm afinidade com as formas gestuais e visuais de comunicação, o que, ao longo dos anos, tem reforçado a concepção errônea de que há uma única língua de sinais para todos os surdos.

Historicamente, o preconceito contra a comunidade surda se manifestou de várias formas, desde a imposição da oralidade como única forma de comunicação até a marginalização de suas línguas e culturas. No início do século XX, a visão de que os surdos deveriam aprender a falar e ler lábios para serem incluídos na sociedade ouvinte prevaleceu, e o uso da Língua de Sinais foi amplamente proibido em escolas e instituições para surdos. Essa imposição refletia uma crença errônea de que a língua de sinais limitava o desenvolvimento intelectual e social dos surdos. Em muitas escolas, as crianças surdas eram punidas se usassem Libras, sendo forçadas a adotar a língua oral como única forma de interação, o que contribuiu para o silenciamento de sua identidade cultural e linguística.

O preconceito contra os surdos tem uma história no ocidente muito antiga, os filósofos gregos também contribuíram negativamente para o agravamento de sua liberdade como pessoas possuidoras de direitos, havia uma crença que somente o pensamento poderia ser concebido por conta das palavras articuladas, segundo eles, a audição é o canal com a maior importância para a inteligência.

Aristóteles foi acusado de manter o surdo na ignorância por dois mil anos, para o filósofo, por não ouvirem, os surdos eram considerados desprovidos de razão, o que tornava sua dedicação uma tarefa impossível (...) era comum que crianças com alguns defeitos fossem afogadas no Rio Tibre. (Choi, 2011, pág. 6).

No século VI, o imperador Justiniano, forneceu a solidez para os sistemas legais da Europa, decretou que pessoas surdas ou as que não falassem, fossem proibidas de herdar fortunas de suas próprias famílias, possuir propriedades em seu nome, ou de escrever testamentos. A vida dos surdos era bem difícil em todos os aspectos que essa palavra pode representar, o que nos mostra que as sociedades enxergavam os surdos de modo diferente, e assim os tratavam, vistos negativamente pela sociedade. Desacreditando e os limitando, como ocorre nesta década, apesar da legislação estar ao lado da comunidade surda em comparação ao século VI, o olhar ouvintista-discriminatório ainda se encontra presente.

A época tenebrosa do imperador Justiniano foi marcada por uma série de desafios políticos, econômicos e sociais, que afetaram diversas classes, incluindo as pessoas com deficiência auditiva. Embora o Império Bizantino tenha implementado algumas leis para proteger os surdos, a sociedade da época ainda refletia a visão predominante de marginalização e exclusão. Muitos surdos eram vistos de forma negativa, com pouca ou nenhuma chance de acessar a educação e participação social. Nesse contexto, a soberania ouvinte prevalecia, pois a comunicação era restrita à fala e ao uso da linguagem falada, dificultando a integração de surdos na sociedade.

A soberania ouvinte, essa ideia de que a capacidade de ouvir e falar era o critério central de inclusão social, continuaria a ser uma realidade ao longo dos séculos. Durante o início da radiodifusão, na primeira metade do século XX, essa ideia se consolidou ainda mais. Quando o rádio se popularizou, as emissoras de rádio eram exclusivamente baseadas na comunicação oral, marginalizando aqueles que não podiam ouvir. A escassez de recursos acessíveis para surdos, como legendas ou línguas de sinais, refletia a exclusão dos surdos dessa nova forma de comunicação em massa.

Nos anos de 1940 e 1950 o Brasil passou por esse período da radiodifusão, época que ficou conhecida como “era do rádio”. Como o próprio nome menciona, foi uma fase em que o

país brasileiro se fez conhecer pela audição. Era nas ondas radiofônicas que a política acontecia, que conhecimentos eram difundidos nos quatro cantos do país, que a cidadania se materializava na vida de milhares de brasileiros e brasileiras. É evidente que nem sempre foi assim, que o fato de haver uma era do rádio indica em si que houve um tempo em que o saber e a comunicação se manifestavam de outros modos, como, por exemplo, a escrita. Evidente também de que se essa era acabou é porque outras formas de comunicação vieram, como, por exemplo, a televisão, um misto de imagem e som e depois a internet, com praticamente todos os sentidos em funcionamento conjunto. O que importa neste exemplo é perceber o quanto a audição foi tratada com prestígio social, ora com maior, ora com menor, intensidade, mas sempre atuando no campo da importância dada aos corpos e mentes não deficientes.

Ouvir tornou-se um ato de glória, principalmente num tempo em que o planeta se comunica por podcast e que a cada minuto, novos lançamentos musicais viralizam nas plataformas virtuais sendo ouvidos por milhões de pessoas. A audição é sem dúvidas uma forma de poder social e se encontra emaranhada com os demais sentidos formando uma teia complexa de produtos e consumos que geram cada vez mais riquezas no mundo. A indústria da música e do cinema são exemplos disso, todos os anos, bilhões de dólares são faturados por magnatas nessas áreas que fazem fortuna no campo do entretenimento audiovisual. É inegável que a audição é nesse meio uma capacidade humana valorizada com distinção, e o oposto pode ser arrasador a depender das interseccionalidades de quem é surdo.

Pessoas surdas estão à parte dessa sociedade pela razão política que institui a não deficiência como a norma de condução de seu modo de vida comunitário. Se a centralidade social está na não deficiência, aquelas pessoas que são surdas são, obviamente, colocadas à margem. Não ouvir é uma transgressão ao padrão hegemônico, pois conflita política e socialmente com as dinâmicas dessa arquitetura de poder. De tal modo, a presença e os direitos de quem é surdo são sempre disputas, pois não nascem do entendimento pacificado que cabe à sociedade acolher as diversas formas de vidas (Paz; Soares, 2022).

Paz e Soares (2022) chamam atenção para o fato de que a surdez, longe de ser uma condição estática e desprovida de poder, se insere em uma disputa constante por visibilidade e direitos. A ideia de surdez como uma falha, resultante da normatividade imposta pela sociedade, mantém as pessoas surdas em um estado de precarização social, política e epistemológica. Para esses autores, a surdez é compreendida como uma transgressão à centralidade da audição, e qualquer tentativa de reivindicação de direitos ou reconhecimento dessa condição enfrenta uma resistência não apenas prática, mas também ideológica. Isso se dá pela forma como a surdez

desafia a ordem estabelecida e coloca em questão os sistemas de poder que a sustentam. Assim, a luta pela inclusão não é apenas uma demanda por acessibilidade, mas uma reconfiguração das relações de poder, uma vez que a surdez implica necessariamente uma transformação nas estruturas sociais que privilegiam o sentido da audição.

A centralidade da audição e a marginalização das pessoas surdas são partes integrantes de uma estrutura mais ampla de opressão, alimentada pela lógica colonial moderna. As práticas de comunicação e as representações sociais que privilegiam a audição não só reforçam a exclusão das pessoas surdas, mas também as relega a uma posição de invisibilidade, ignorando suas formas próprias de vida e expressão. Nesse cenário, a surdez é associada a um déficit, um “erro” que deve ser corrigido, ao invés de ser reconhecida como uma experiência válida e enriquecedora em seu próprio direito. Paz e Soares (2022) apontam que esse processo de marginalização está profundamente enraizado nas práticas sociais, políticas e educacionais, que continuamente desvalorizam a surdez e a percepção de mundo das pessoas surdas.

Para tanto, o poder da audição vem da cultura social que colocou no centro de sua atenção a não deficiência. Praticamente tudo o que existe na modernidade colonial deriva dessa centralidade, sendo, portanto, a audição um sentido humano que ao longo dos séculos vem recebendo investimentos variados que fortalecem sua hegemonia social. Essa hegemonia perifereza no campo social, político e epistemológico a surdez, fazendo com que suas demandas sejam possíveis apenas no campo das disputas, já que o alcance de seus interesses implica necessariamente em reconfigurar a ordem de disposição da hegemonia ouvinte.

Assim sendo, há uma urgência de uma reconfiguração cultural e social que ultrapasse a visão limitada da surdez como um déficit e abra espaço para que as pessoas surdas possam, de fato, usufruir de seus direitos e participar ativamente da sociedade. A inclusão das pessoas surdas não deve ser vista apenas como um ajuste das estruturas existentes, mas como uma transformação profunda na maneira como entendemos a comunicação, o poder e a diversidade humana. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa passa, assim, pela desconstrução dos modelos hegemônicos de comunicação e pela valorização das formas de vida que não se alinham à norma auditiva.

3.2 INTERSECCIONALIDADE: as interfaces da sexualidade e deficiência

No século XXI, ativistas negras estadunidenses enfrentaram estigmas, sentindo que suas necessidades relativas ao trabalho, emprego, educação e demais necessidades básicas do ser

humano fossem ignoradas nos movimentos sociais, especificamente antirracistas, no feminismo e em sindicatos que amparavam os direitos da classe trabalhadora. Cada movimento social beneficiou uma categoria analítica e na ação em detrimento de outras: gênero no movimento feminista, classe no movimento sindical, raça a favor dos direitos civis etc. Apesar de terem passado décadas, a interseccionalidade vem representar os processos opressivos que surdos vivenciaram e ainda vivenciam desde a década de 80, que foi o período que inicia o processo de ações afirmativas.

Ainda nesta década, neste ano de 2024, percebo como os surdos gays, negros, periféricos, umbandistas e com deficiência gozam da exclusão e segregação em todos os espaços de saber. É importante discutir e expor esses cenários ocultos que ninguém percebe ou finge não perceber.

Collins e Bilge (2021) abordam que as afro-americanas eram negras, mulheres e trabalhadoras, o uso das lentes monofocais para discutir as injustiças deixou sem espaços para os problemas sociais que as elas enfrentaram. As questões que afligiam essas mulheres perduraram relegadas nos movimentos, segundo as autoras, “(...) porque nenhum movimento social iria ou poderia abordar sozinho todos os tipos de discriminação que elas sofriam.” (Collins; Hill, 2021, p. 19). As mulheres negras usaram e usam a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a essas adversidades.

A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. Por exemplo, homens e mulheres sofrem frequentemente o racismo de maneiras diferentes, assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastante distintas, e assim por diante. A interseccionalidade lança luz sobre esses aspectos da experiência individual que podemos não perceber. (Collins, 2020, p. 30).

Dessa forma, surdos LGBTQIAPN+ são indivíduos que apesar de interseccionalizarem os mesmos marcadores identitários – surdez/deficiência –, não significa que estes vivenciam essa dupla subalternização semelhantemente. Por exemplo, um surdo-hétero tem poucas chances de vivenciar a homossurdofobia como o surdo gay.

Mediante a essas realidades dentro da comunidade surda, concordamos com Mello e Nuernberg (2012) que afirmam que nos estudos feministas e de gênero, a própria interface com os movimentos feministas requer uma abordagem considerada multicategorial. A partir da segunda geração do movimento, transcendem as discussões de gênero e apontam a importância de demais categorias. Entretanto, tem sido pouco investigado nessas discussões de cruzamentos intercategoriais no mundo acadêmico feminista brasileiro: a deficiência. Sendo considerada

pela maior parte da comunidade acadêmica uma temática bem distante, a deficiência ainda é um tema considerado periférico dentro do mundo das Ciências Sociais e Humanas.

(...) no Brasil, grande parte das políticas sociais para a promoção das igualdades menciona as categorias acima referidas, sem incluir a deficiência nos debates e nos cruzamentos com todas essas categorias que convivem com a experiência da opressão e da discriminação. Ao mesmo tempo, muitos estudos sobre o fenômeno da deficiência abordam essa temática de modo isolado, sem a necessária discussão da transversalidade da deficiência (Mello; Nuernberg, 2012, p. 636).

Os estudos sobre deficiência não são tão discutidos comparados com os estudos feministas e de gênero, na realidade, o enfoque dessa temática no Brasil é hegemonicamente biomédico. Dessa forma, concebemos a deficiência como um processo que não encerra somente no corpo, mas na questão cultural e social que determina variações corporais como anormais passíveis de concerto/reparação quando situadas à corponormatividade, ou seja, ao padrão-norma funcional/corporal.

Os significados construídos em torno de gênero e deficiência devem ser compreendidos como a relação entre o corpo com impedimento e o poder, sendo frutos de disputas e/ou consensos entre os diversos saberes, e não algo dado, estático e natural. Na esteira desse argumento é que se resgatam os Estudos Feministas e de Gênero. Conforme aponta Diniz, a primeira geração dos Estudos sobre Deficiência era composta majoritariamente de homens com lesão medular, apontados pelas teóricas feministas como membros da elite dos deficientes e, portanto, reprodutores dos discursos dominantes de gênero e classe na sociedade (Mello; Nuernberg, 2012, p. 638).

As teóricas feministas foram as primeiras a mencionar a importância da empatia e do cuidado sobre o corpo com especificidades, trouxeram para suas discussões como se dava a exclusão e dor, e colocaram as pessoas com deficiência para o centro desses debates. “Foram as feministas que introduziram a questão das crianças com deficiência, das restrições intelectuais e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, o papel das cuidadoras dos deficientes.” (Mello; Nuernberg, 2012, p. 639). O movimento feminista levantou pela primeira vez essa bandeira da subjetividade do corpo não-padrão, pois a transcendência deste corpo era da dor e de suas limitações, não o considerando capaz.

A partir dessa perspectiva, é fundamental reconhecer que os corpos dissidentes, sejam eles de mulheres negras, pessoas LGBTQIAPN+ ou pessoas com deficiência, enfrentam desafios específicos dentro de uma sociedade que ainda prioriza normas hegemônicas. No caso dos surdos LGBTQIAPN+, a sobreposição de marcadores sociais de diferença amplia a marginalização, evidenciando a necessidade de um olhar interseccional que contemple suas múltiplas identidades. Ao ignorar essas intersecções, políticas públicas e movimentos sociais correm o risco de perpetuar exclusões dentro das próprias lutas por igualdade.

Além disso, a invisibilização da deficiência nos debates interseccionais na perspectiva amazônica reforça a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva dentro das ciências sociais e humanas. Enquanto a interseccionalidade tem sido amplamente aplicada para compreender as opressões de raça, classe e gênero, a deficiência ainda é tratada como uma categoria isolada, desconectada das demais formas de desigualdade. Esse cenário exige um esforço coletivo para integrar a deficiência às discussões feministas, raciais e LGBTQIAPN+, reconhecendo que a experiência da opressão é multifacetada e dinâmica.

Nesse contexto, os estudos sobre deficiência precisam avançar para além do modelo biomédico, que reduz a deficiência a uma questão estritamente corporal e individual. A partir de uma abordagem social e cultural, é possível compreender como a deficiência é construída historicamente como um desvio da norma, sendo utilizada como justificativa para a exclusão e a desumanização. Assim, ao se apropriar das ferramentas interseccionais, os estudos sobre deficiência podem contribuir para uma análise mais ampla das opressões, dialogando com outras áreas do conhecimento e fortalecendo a luta por direitos e reconhecimento.

A interseccionalidade deve ser utilizada como um instrumento de transformação social, garantindo que todas as identidades sejam contempladas nas discussões sobre justiça e igualdade. O desafio está em expandir os horizontes teóricos e práticos das ciências sociais e dos movimentos sociais, de modo que ninguém fique à margem das lutas emancipatórias. Somente dessa forma será possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde corpos, identidades e subjetividades diversas sejam valorizadas e respeitadas em sua plenitude.

3.2.1 A VIOLÊNCIA DA EXCLUSÃO: normas culturais e a marginalização das identidades LGBTQIAPN +

A homofobia é um fenômeno inconcebível, mesmo que não seja analisada a partir da perspectiva da sexualidade, levando em conta as formas como as relações sociais entre sexos e sexualidades são estruturadas. A naturalização das diferenças entre os sexos, que se reflete nos papéis culturais e sociais atribuídos a homens e mulheres, é uma das raízes dessa problemática. Borrilho (2010) descreve essa dinâmica como a “chamada natural” dos sexos, que estabelece uma ordem social em que a mulher é vista como complementar ao homem, em um contexto de subordinação cultural e psicológica. Nesse cenário, a heterossexualidade se impõe como norma, definindo a hierarquia sexual em que a heterossexualidade ocupa uma posição superior, enquanto as outras sexualidades são rotuladas como incompletas ou perversas.

O heterossexismo, fenômeno que permeia tanto a esfera cognitiva quanto a normativa, implica uma separação rígida entre os grupos homossexuais e heterossexuais. Este sistema favorece sistematicamente a heterossexualidade, tratando-a como a única forma legítima de expressão sexual. Borrilho (2010) observa que o heterossexismo e a homofobia possuem uma relação indissociável: um não pode existir sem o outro, tal como o sexismo e a misoginia. O fortalecimento da homofobia se configura como um mecanismo que reforça a construção do caráter masculino, criando uma espécie de medo reprimido em relação ao desejo homossexual. Para os homens heterossexuais, confrontar-se com características que remetem à feminilidade pode ser angustiante, reforçando um modelo binário de gênero e sexualidade que persiste desde a infância.

Essa construção social da sexualidade binária, que coloca a heterossexualidade como norma, molda a forma como os corpos são percebidos e valorizados. Os corpos heterossexuais, por serem considerados “naturais”, possuem privilégios que são projetados como ideais, refletindo uma hierarquização que marginaliza aqueles que não se encaixam nesse padrão. Os corpos LGBTQIAPN+ são constantemente vistos como estranhos, anormais, e, por conseguinte, sofrem exclusão e repressão social. Essa dinâmica gera um cenário de desigualdade, no qual as pessoas que fogem da norma heterossexual enfrentam injustiças e discriminação, sendo muitas vezes culpabilizadas por sua “escolha” de viver de maneira diversa.

As instituições desempenham um papel fundamental na reprodução dessas normas de gênero e sexualidade. Como apontam Prado e Junqueira (2011), é nesses espaços que se atualizam as práticas e discursos que consolidam a heterossexualidade como a única forma aceitável de expressão sexual. A pressão para se conformar a essas normas afeta principalmente crianças e adolescentes, que, antes mesmo de entenderem sua sexualidade, podem ser alvo de humilhações e violência. Além da homofobia, a sociedade também impõe a lesbofobia, que se manifesta de maneira mais sutil, devido à invisibilidade das lésbicas, principalmente aquelas que não se enquadram no estereótipo de feminilidade esperado. As mulheres lésbicas que se apresentam de forma mais “masculina” são frequentemente alvo de discriminação.

A transfobia, por sua vez, atinge de maneira ainda mais intensa as pessoas trans, que são muitas vezes desconsideradas como parte legítima da sociedade. A falta de reconhecimento de seus direitos, a exclusão do mercado de trabalho e as dificuldades educacionais enfrentadas por pessoas trans, refletem o desdém que essa população recebe. As estatísticas sobre assassinatos de mulheres trans no Brasil, que colocam o país entre os mais violentos do mundo nesse aspecto,

ilustram a gravidade dessa situação. Nesse contexto, é fundamental questionar as ideias preconceituosas que ainda associam as pessoas LGBTQIAPN+ a comportamentos “anormais”, “doentes” ou “pecadores”. Essas “fobias” precisam ser mais amplamente problematizadas, especialmente em relação a novas formas de discriminação que surgem no nosso meio sociocultural.

Entre as novas manifestações de intolerância, destaca-se a homossurdofobia, uma subcategoria da homofobia que se dirige especificamente aos surdos LGBTQIAPN+. Embora o termo ainda não seja amplamente reconhecido nos dicionários, a discriminação contra surdos que pertencem à comunidade LGBTQIA+ é uma realidade que precisa ser discutida. Esses indivíduos enfrentam um duplo estigma: a marginalização por sua orientação sexual e identidade de gênero, além da exclusão que resulta da falta de acesso à comunicação e à informação no contexto surdo. O reconhecimento dessa forma de discriminação é crucial para promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos, independentemente de sua identidade de gênero, orientação sexual ou condição de deficiência.

Em um mundo que se diz cada vez mais inclusivo, a luta contra todas as formas de discriminação ainda é uma realidade distante para muitas pessoas. O enfrentamento da homofobia, lesbofobia, transfobia e homossurdofobia exige um esforço coletivo, não apenas nas esferas políticas, mas também nos espaços cotidianos, como escolas, universidades e locais de trabalho. O respeito à diversidade sexual e de gênero é um direito humano fundamental, que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. É necessário, portanto, construir uma sociedade mais igualitária, onde a pluralidade de identidades e orientações seja não apenas aceita, mas celebrada.

Essas discussões, portanto, não podem ser relegadas ao campo teórico ou acadêmico. Precisam se traduzir em ações concretas, que envolvam a educação, a conscientização e a promoção de um ambiente seguro para todos. Só assim poderemos avançar na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde o amor e o respeito ao próximo sejam os pilares de nossa convivência. O combate à homofobia, lesbofobia, transfobia e homossurdofobia é um passo fundamental nesse processo, e só por meio da união de todos, em suas diversas frentes de atuação, conseguiremos promover uma mudança real e significativa.

3.2.2 O INVISÍVEL PRECONCEITO: homossurdofobia e suas implicações

No campo das pesquisas sobre gênero e sexualidade, termos e conceitos ganham notoriedade a cada ano. Um exemplo disso são as siglas que representam nossa comunidade LGBTQIAPN+, abrangendo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-Binárias e mais. À medida que novas siglas surgem, conceitos novos e pouco usuais no vocabulário cotidiano também emergem.

Apresento um termo que, embora raramente discutido em fóruns e mesas redondas sobre gays, lésbicas, bissexuais e outras orientações sexuais, é de extrema relevância: homossurdofobia. Antes de explicar o que essa palavra representa, é pertinente entender como chegamos a esse termo.

Uma dissertação que me chamou bastante atenção é “Os entre olhares: um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais”, defendida por Joubert Silvestre em 2014, na Universidade Federal de Goiás. O autor analisa como homens se percebem ou se reconhecem como homossexuais e surdos, realizando a pesquisa com três surdos gays. Ele examina como os marcadores socialmente desvalorizados são articulados no processo de construção identitária desses sujeitos.

Na tentativa de articular essas duas categorias, homofobia e surdofobia, ainda em caráter exploratório, faço uso do que no momento acredito ser possível tratar como homossurdofobia, ou seja, aquilo que transcende tanto aspectos de origem e ordem física e patológica, quanto aspectos de orientação sexual (Silvestre, p. 108).

Articulando as categorias homofobia e surdofobia, Silvestre (2014) propõe o termo homossurdofobia, referindo-se a aquilo que transcende tanto aspectos de origem física e patológica quanto de orientação sexual. Ele observa que, na ausência de informações, surge a ideia de que os surdos estão impossibilitados de aprender e pensar, associando a surdez à deficiência intelectual. O autor destaca que, embora outros aspectos devam ser considerados para uma análise profunda, a surdofobia é o termo mais próximo usado pelos surdos para compreender o audismo, que é o olhar discriminatório sobre a pessoa surda.

Portanto, a surdofobia representa o estigma contra o corpo do surdo, visto como “deficiente” por não possuir completamente todos os sentidos humanos, neste caso, a audição. Essa realidade leva à ideia de que os surdos não são capazes, como se essa especificidade afetasse sua capacidade cognitiva. Essa percepção equivocada contribui para a marginalização social e cultural dos surdos, impondo-lhes barreiras no acesso à educação, ao mercado de trabalho e à participação plena na sociedade.

É fundamental reconhecer que a surdofobia é uma forma de preconceito intelectual, onde a surdez é erroneamente associada à falta de capacidade cognitiva. Essa visão distorcida

impede que os surdos sejam reconhecidos por suas habilidades e potencialidades, reforçando estereótipos e limitando suas oportunidades. Para combater essa forma de preconceito, é necessário promover a inclusão, o respeito à diversidade e a valorização das diferentes formas de comunicação e expressão, reconhecendo a surdez como uma característica cultural e não como uma deficiência intelectual.

Assim sendo, é importante discutir sobre esse novo termo que está no tema dessa pesquisa: a homossurdofobia, que diferente da surdofobia, vai além do corpo do surdo, representando o que ele é culturalmente/socialmente no seu meio.

Silvestre relata que

(...) a homofobia, em estrito, ignora a surdez. É possível imaginar alguém dizendo “além de surdo, é gay”, mas não porque abomina a surdez do mesmo modo que abomina a homossexualidade e, sim, porque entende a surdez como defeito, ao passo que a homossexualidade se constitui como uma abominação. Penso que, nesses casos, a pessoa pode ter sexualidade negada, ou anulada (pelos outros) por se tratar de uma deficiência (aquela velha história de anormalidade, deficiência e coisas do tipo). Seria, portanto, um desprezo pela deficiência ou julgamento de anormalidade do outro sustentado com a abominação à homossexualidade (Silvestre, 2014, p. 110).

Neste trabalho, ao focarmos nas subalternizações enfrentadas pelos surdos LGBTQIAPN+, o termo “homossurdofobia” busca refletir de forma contundente as dificuldades relacionadas à sexualidade e às especificidades de um surdo docente no ensino superior, que vive na região amazônica, especificamente em Macapá. Este termo simboliza o preconceito linguístico, surdofóbico, homofóbico e intelectual, direcionado aos marcadores identitários dessa pessoa. A escolha desse termo para o tema da pesquisa visa representar as discriminações que atingem aqueles que atravessam marcadores considerados “destoantes” pela perspectiva hétero-ouvintista.

Silvestre (2014) foi o primeiro a utilizar o termo “homossurdofobia” em uma pesquisa, mas é importante destacar que, de algum modo, ele não foi totalmente problematizado e explorado, talvez por não ser o foco central da sua pesquisa. No entanto, a inclusão desse termo na pesquisa de Silvestre serviu como uma importante inspiração para este estudo. Para ele, a homossurdofobia reflete a dupla subalternização vivida pelos surdos gays, que enfrentam tanto a surdez quanto a orientação sexual tida como “desviante”. Porém, nesta pesquisa, entendemos a homossurdofobia como algo muito além de duas subalternizações. Ainda na academia, observa-se uma lacuna significativa de pesquisas e discussões sobre os diversos preconceitos vivenciados por pessoas LGBTQIAPN+ com especificidades.

A ausência de tais termos decorre da escassez de debates e investigações acadêmicas sobre o tema. As subalternizações que essas pessoas enfrentam são reais, cotidianas e atuais. O

surdo nortista, amapaense, negro, gay, periférico e de esquerda, provavelmente enfrentará diminuições e humilhações em razão de algum dos espaços minoritários aos quais pertence, e a surdez será entrelaçada a essas identidades, intensificando ainda mais as dificuldades vivenciadas. A homossurdofobia representa a convergência de todos esses aspectos na vida dos surdos LGBTQIAPN+.

A interseccionalidade será a principal ferramenta analítica que permitirá um aprofundamento das identidades e das ações políticas dos surdos LGBTQIAPN+. Collins e Bilge (2021) afirmam que a interseccionalidade tem sido fundamental para (re)conceituar a identidade e a subjetividade individual. Isso nos leva a refletir sobre como os surdos se sentem ao pertencer a múltiplos grupos sociais com identidades diversas, como os grupos surdos, gays, de trabalhadores, de matriz africana, da periferia e os movimentos de resistência.

A análise da homossurdofobia, à luz da interseccionalidade, não apenas desvela as múltiplas camadas de preconceito que afetam os surdos LGBTQIAPN+, mas também destaca a urgência de amplificar as vozes desses indivíduos dentro e fora do espaço acadêmico. A intersecção entre a surdez, a orientação sexual e outros marcadores identitários coloca essas pessoas em posições de vulnerabilidade que exigem uma reflexão crítica e uma ação concreta para transformar as estruturas de exclusão e marginalização. Assim, esta pesquisa se propõe a contribuir para a construção de um campo de estudos mais inclusivo e sensível às complexas realidades vividas por aqueles que ocupam múltiplas identidades, desafiando a academia a reconhecer a pluralidade e a interdependência dessas experiências. Em última instância, a busca por justiça social passa pelo reconhecimento dessas interseções, permitindo um futuro mais igualitário e respeitoso para todas as pessoas, independentemente de sua surdez, sexualidade ou qualquer outra característica.

3.2.3 Contribuições da decolonialidade como resistência a homossurdofobia

Para Missiato (2021) a colonialidade, enquanto estrutura de poder que transcende o período histórico da colonização, permanece operando nas esferas sociais, culturais e epistemológicas contemporâneas. Ela sustenta hierarquias que desumanizam e silenciam corpos, identidades e saberes não conformes aos padrões eurocêtricos de normatividade. Nesse contexto, a homossurdofobia emerge como um fenômeno que intersecciona diferentes formas de opressão, discriminando surdos LGBTQIAPN+ por meio da combinação de surdofobia e homofobia. Mais do que a soma de preconceitos, a homossurdofobia representa uma

sobreposição de violências estruturais que marginalizam esses sujeitos em múltiplos níveis, reforçando a exclusão social e acadêmica. Frente a esse cenário, a decolonialidade desponta como uma importante ferramenta de resistência, ao propor a valorização de saberes, corpos e existências subalternizadas pela lógica moderna-colonial.

Catherine Walsh (2009), ao propor a pedagogia decolonial, sugere que a descolonização deve ir além da denúncia das opressões. Ela defende uma prática insurgente e propositiva que promova condições para que sujeitos marginalizados reocupem espaços de saber e poder. No caso da homossurdofobia, isso implica a criação de condições para que surdos LGBTQIAPN+ se vejam representados e valorizados em seus contextos socioculturais. A decolonialidade oferece uma base teórica e prática para romper com a visão ouvintista e heteronormativa que deslegitima suas identidades. Não basta incluir esses sujeitos nos espaços de ensino e trabalho; é necessário transformar as estruturas que perpetuam a exclusão e desumanização, promovendo uma valorização genuína de suas epistemologias, culturas e formas de existência.

Assim, a decolonialidade oferece um horizonte de possibilidades para resistir à homossurdofobia, ao propor uma valorização integral das identidades subalternizadas e a desconstrução das hierarquias normativas que perpetuam a exclusão. Mais do que um conceito teórico, a decolonialidade representa uma prática transformadora, capaz de dar voz e visibilidade a sujeitos historicamente silenciados, como os surdos LGBTQIAPN+. Ao desafiar as estruturas da colonialidade, a decolonialidade reafirma a potência desses indivíduos em suas múltiplas identidades, promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva e diversa.

Dessa forma, a homossurdofobia também reflete a perpetuação de estigmas históricos, que associam a deficiência auditiva e a sexualidade não normativa a comportamentos anormais ou indesejáveis. Esse quadro contribui para a construção de um ambiente acadêmico e social excludente, em que esses sujeitos são frequentemente deslegitimados em suas experiências e contribuições. A ausência de reconhecimento de suas vozes representa uma barreira significativa à inclusão verdadeira, uma vez que os saberes e práticas desenvolvidas por surdos LGBTQIAPN+ são invisibilizados ou desconsiderados. Por isso, a luta contra a homossurdofobia não se restringe apenas à defesa dos direitos civis, mas também à valorização e legitimação de suas especificidades culturais e intelectuais.

A decolonialidade como proposta teórica e prática oferece um horizonte emancipatório para superar as opressões sistêmicas. Ao romper com a lógica colonial e eurocentrada, ela cria espaço para a emergência de novas epistemologias, formas de conhecimento e práticas pedagógicas que respeitam e celebram a diversidade. Em relação à homossurdofobia, isso se

reflete na necessidade de desconstruir padrões normativos e incluir diferentes vozes e perspectivas na construção do saber. A valorização genuína dessas experiências permite a transformação dos espaços educacionais e profissionais em ambientes mais éticos, igualitários e acolhedores.

A decolonialidade, portanto, não se limita a uma abordagem acadêmica, mas se apresenta como uma ferramenta política capaz de combater estruturas de opressão. Ao promover a ressignificação de identidades e a valorização de múltiplas formas de existência, ela reforça a importância de uma sociedade mais justa e inclusiva. No contexto da homossurdofofia, a aplicação de uma abordagem decolonial se torna essencial para garantir que surdos LGBTQIAPN+ sejam respeitados e reconhecidos em suas particularidades, desafiando as opressões historicamente estabelecidas e construindo novos horizontes de inclusão e igualdade

4. A HOMOSSURDOFOBIA COMO FENÔMENO SOCIAL INVISÍVEL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: a trajetória de um surdo gay a partir de sua narrativa

Nesta seção, as discussões ocorreram em torno da trajetória de Hegen em sua educação (infância), sexualidade (adolescência) e mercado de trabalho (fase adulta), por meio da narrativa de vida, à luz da análise da decolonialidade freireana e da perspectiva da interseccionalidade.

Na subseção **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: processo e resquícios de uma educação oralista para uma criança surda macapaense”**, discutimos a percepção e compreensão de surdofobia. Abordaremos, a partir dos dados coletados no dia de escuta com o Hegen, sobre como ocorre a percepção da surdofobia na educação a partir da narrativa dele, por meio de escuta, com base em Araújo (2018), Bueno (1993), Baptista et al. (2008), Bispo (2016), Del Prette (2018), Fernandes, Klemp e Souza (2016), Missiato (2021) e Silva (2016) e outros autores que baseiam a categoria para compreender a subalternização por conta de sua especificidade (surdez) e sua saúde mental.

Na subseção **“PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO: o impacto da homossurdofobia na vida da pessoa surda”**, compreendemos de que maneira inclusão e sexualidade são percebidas e compreendidas na educação e em outros locais e como a intersecção entre essas duas dimensões acontece nos espaços de saber, apoiado nos autores Macedo et al. (2009); Rodrigues e Scheid (2008); Silva e Sousa (2015); Isay (1998); Lima (2006); Shuman (2010); Vygotsky (1997), Maia (2011) e outros.

Por último e não menos importante, a subseção **“DOCENTES SURDOS: suas ocupações e representações em espaços de saber”**, possibilita que o sujeito da pesquisa exponha sobre sua trajetória acadêmica e profissional, bem como para que possamos compreender como é para um docente surdo atuar em uma universidade da região norte. Com base nos autores Choi (2011); Freire (1988); Manáesses (2016); Nascimento (2014); Reis (2015); Strobel (2006) e outros.

4.1 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: processo e resquícios de uma educação oralista para uma criança surda macapaense

Missiato (2021) aborda que a América Latina, ao longo de sua trajetória histórica, carrega as marcas profundas da colonização, que ocorreu dentro de um contexto social, histórico, político e cultural fundamentado em um padrão eurocêntrico. Esse modelo, ao longo do tempo, determinou a soberania da região, frequentemente silenciando e excluindo vozes e

culturas locais em favor de uma perspectiva dominante de origem europeia. Com o avanço da modernidade e a inserção da América Latina no cenário global, a ideia de progresso passou a ser interpretada por meio de uma visão hegemônica que privilegia a superioridade das concepções colonizadoras.

Essa influência se reflete em diversas esferas, incluindo a educação. No caso específico da educação oralista, que tem suas bases em um modelo eurocêntrico e elitista, fica evidente como tal abordagem impõe desafios e limitações às pessoas surdas, muitas vezes desconsiderando suas necessidades específicas e adotando um padrão que não as contempla de forma adequada. A análise dessas questões revela como as heranças coloniais continuam presentes, influenciando e moldando as estruturas educacionais contemporâneas.

Além disso, a educação oralista elitista frequentemente negligência a diversidade linguística e cultural existente na América Latina, o que acentua a exclusão de pessoas com diferentes necessidades educacionais, como aquelas com surdez. A partir dessa perspectiva, é necessário repensar os métodos educacionais, incorporando abordagens mais inclusivas e acessíveis, que respeitem a pluralidade cultural da região. Ao considerar a educação para pessoas com surdez, é fundamental desenvolver práticas que promovam a inclusão efetiva e o respeito às suas especificidades, rompendo com modelos que perpetuam desigualdades históricas e culturais.

Iniciamos as discussões a partir da perspectiva da infância, que marca o início da formação de mundo, sendo um dos momentos mais especiais e significativos na vivência humana. Especificamente no ambiente escolar, onde ocorre a troca de culturas, promovendo a evolução e o aprendizado com os pares. No entanto, essa fase pode ser um pouco diferente para algumas comunidades, como a comunidade surda, que enfrenta uma barreira linguística que dificulta o aprendizado e a convivência com pessoas ouvintes que não dominam Libras (Língua Brasileira de Sinais). Em diálogo com Hego, perguntei como foi o processo de sua escolarização na infância:

Minha primeira escola foi a Edgar Lima, uma instituição estadual. Acredito ter sido o primeiro aluno surdo; na época, eu tinha 3 anos. A filosofia da escola era oralista. Um ano depois, mudei para a Escola Estadual Anchieta, onde permaneci por cerca de 5 anos, até os 9 anos. Também com uma filosofia oralista, mas, com o tempo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi sendo introduzida. Nessa escola, fui transferido para uma sala regular com alunos ouvintes, pois estudava com mais de sete alunos surdos.

Na sala regular, observei a interação e a agitação das pessoas falando, o que era bem diferente da sala especial. Lá, eu aprendia Libras, mas na sala regular

não. Sentia-me muito perdido, como se não soubesse nada. Minha escrita era muito boa; inclusive, algumas palavras eu compreendia tranquilamente, outras não. No início do ensino fundamental I, por exemplo, me disseram que eu teria que fazer uma “prova”. Não tinha entendido, não sabia o que significava essa palavra; só sabia que precisava estudar e decorar para fazê-la, mas não entendia nada. Não havia sido treinado para isso, então minhas notas eram muito ruins, mesmo me esforçando para aprender essas palavras novas.

Logo, quando tive um professor para cada disciplina, estudei bastante. Adorava história, assuntos sobre o Brasil colonial. Minha mãe me auxiliava algumas vezes, me ensinava algumas palavras e eu decorava. Assim, fui compreendendo o que era uma prova, que eu precisava dela para ser aprovado. Do quarto ano ao ensino médio, tive tradutor. Hegan.

O relato apresenta a trajetória educacional do Hegan no sistema educacional brasileiro da Amazônia amapaense, destacando os desafios enfrentados em diferentes momentos de sua formação. Desde a infância, ele frequentou escolas que inicialmente adotavam a filosofia oralista, priorizando a oralidade e a leitura labial em detrimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse contexto inicial, marcado pela exclusão linguística, dificultou o aprendizado e a comunicação, sobretudo por ignorar a identidade cultural e linguística da comunidade surda.

Na primeira escola, a Escola Municipal de Tempo Integral Edgar Lima, então com três anos, acredita ter sido o primeiro aluno surdo da instituição, que seguia uma abordagem exclusivamente oralista. Posteriormente, ao ingressar na Escola Estadual Anchieta, permaneceu em um ambiente similar, mas com o tempo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) começou a ser introduzida. Essa transição representou uma mudança significativa, ainda que parcial, pois evidenciava o início do reconhecimento da Libras como ferramenta essencial para a educação de surdos.

Um marco importante em sua trajetória escolar foi a transferência para uma sala regular com alunos ouvintes. Nesse ambiente, Hegan enfrentou barreiras significativas, pois a inclusão não era acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas. Embora tivesse contato com colegas ouvintes, a ausência de acessibilidade e de apoio linguístico deixava-o desorientado. Enquanto na sala especial havia aprendizado em Libras, na sala regular essa ferramenta não era utilizada. Esse contraste gerou um sentimento de desconexão, agravado pela dificuldade em compreender conceitos básicos, como o significado da palavra “prova”. Essa falta de preparação adequada resultou em notas baixas, mesmo com o esforço contínuo.

Apesar dos desafios, Hegan demonstrou resiliência e encontrou formas de superar as dificuldades. A escrita foi identificada como um ponto forte, permitindo algum avanço no aprendizado. O papel da família, especialmente da mãe, foi fundamental nesse processo,

auxiliando-o no estudo de novas palavras e na compreensão do funcionamento do sistema escolar. A introdução de um tradutor de Libras a partir do quarto ano representou um marco importante, possibilitando maior acesso aos conteúdos escolares e um melhor desempenho acadêmico. Com esse suporte, Hego pode se engajar em disciplinas de maior interesse, como história, especialmente os temas relacionados ao Brasil colonial.

Essa realidade relatada por Hego evidencia tanto os avanços quanto as limitações do sistema educacional no que se refere à inclusão de pessoas surdas. A transição do oralismo para a introdução da Libras foi um progresso significativo, mas ainda insuficiente para garantir uma inclusão plena. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam infraestrutura, formação docente e recursos acessíveis, como intérpretes e materiais adaptados. Mais do que mudanças filosóficas, a inclusão efetiva exige um enfoque centrado no aluno, respeitando sua identidade cultural e linguística e garantindo uma educação verdadeiramente equitativa.

Com esses relatos da realidade da infância do Hego na escola, notamos como as escolas na década de 1980/1990 não estavam preparadas para um público com determinada especificidade, especialmente alunos que se expressam em uma outra modalidade linguística, como as pessoas surdas, pois a maioria das escolas ainda adotava um modelo segregador, no qual alunos surdos eram direcionados a instituições ou classes especiais, enquanto o ensino regular raramente promovia a inclusão efetiva. Apesar de avanços pontuais, como a criação de legislações específicas, o sistema educacional brasileiro enfrentava dificuldades para implementar práticas verdadeiramente inclusivas.

Naquele período, predominava a visão de que pessoas com especificidades necessitavam de métodos educacionais distintos, o que frequentemente resultava em isolamento. Escolas voltadas exclusivamente para esse público, embora oferecessem suporte especializado, não garantiam acesso igualitário à educação de qualidade. Além disso, instituições regulares raramente estavam preparadas para acolher esses estudantes. A falta de formação docente, a ausência de materiais adaptados e a carência de tecnologias assistivas dificultavam o aprendizado e limitavam a participação desses alunos no ambiente escolar.

A abordagem pedagógica também apresentava desafios significativos. Para estudantes como o Hego, em muitas cidades era comum o uso do oralismo, que desconsiderava a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal ferramenta de comunicação. Esse método gerava dificuldades de aprendizado e afetava o desenvolvimento pleno dos alunos, reforçando barreiras linguísticas e sociais. Apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996,

começaram a surgir avanços mais sólidos, incluindo a valorização da Libras e o incentivo à inclusão.

Outro fator marcante da época foi a luta de famílias e movimentos sociais por uma educação mais acessível. A década de 1990 testemunhou o início de uma maior conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, o que impulsionou debates sobre a importância da inclusão. Entretanto, as mudanças foram lentas e desiguais, com muitos alunos ainda enfrentando exclusão e preconceito.

Em síntese, a realidade das escolas para pessoas com deficiência nos anos 1990 refletia um sistema educacional em construção. Embora algumas políticas tenham iniciado uma mudança de paradigma, a inclusão efetiva era limitada pela falta de recursos e pela resistência cultural. Foi apenas com o fortalecimento de legislações e iniciativas pedagógicas inclusivas nas décadas seguintes que começaram a surgir avanços mais significativos no acesso à educação de qualidade para todos.

É importante frisar a cronologia das legislações da educação especial no Brasil, pois elas nos mostram como o país sempre esteve – no aspecto educacional – atualizado, assim como os demais países da Europa. Essas legislações, vigentes na época em que Hegon ainda estava na educação básica, também demonstram como essas leis são organizadas e completas apenas no papel. No contexto prático educacional, crianças surdas precisam fingir aprender, enquanto alunos ouvintes aprendem de fato. A trajetória das pessoas surdas está marcada por exclusão e marginalização devido à “suposta” improdutividade de corpos com deficiência, que, a partir de uma concepção progressista, determinou o entendimento da capacidade através dos conceitos de “normalidade”. Compreendemos, assim, a deficiência como parte de uma produção social-cultural interligada a um processo de produção no qual está inserida a sociedade moderna globalizada, tendo em vista que a educação é vista como um modelo formal que atende às necessidades do mercado. Assim sendo, o processo de globalização acaba por classificar e atribuir quem realmente possui valor.

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional ainda enfrenta diversos desafios, especialmente quando os professores não possuem o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O relato de Hegon, mencionado no início, ilustra bem essa problemática: a exclusão vivida por alunos surdos devido à falta de atenção e compreensão por parte de professores. Esse cenário revela uma deficiência sistemática no ensino, em que a barreira da comunicação se torna um obstáculo significativo para o aprendizado e a inclusão.

No Brasil, a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) prevê o direito dos surdos à comunicação em sua língua natural, mas, na prática, ainda há muitas escolas que não oferecem suporte adequado para esses estudantes. Professores que não possuem conhecimento básico em Libras acabam deixando esses alunos à margem do processo educativo, impedindo sua participação ativa nas aulas e limitando sua compreensão do conteúdo. A situação é agravada pela ausência de materiais didáticos acessíveis e adaptações curriculares que respeitem as particularidades linguísticas dos alunos surdos.

A exclusão dos surdos no ambiente escolar não se restringe apenas à falta de comunicação direta com os professores, mas também inclui a ausência de atividades culturais, esportivas e sociais, tornando o ambiente escolar ainda mais isolador. Além disso, a não capacitação de educadores sobre o tema afeta negativamente a formação de uma sociedade mais inclusiva, perpetuando estigmas e preconceitos.

É urgente que o sistema educacional invista na formação continuada de professores em Libras e em práticas pedagógicas inclusivas. Somente com uma abordagem mais inclusiva, respeitando as necessidades linguísticas e culturais dos surdos, será possível garantir um ambiente escolar acessível, respeitoso e capaz de oferecer educação de qualidade a todos os estudantes.

Muitos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também enfrentam muitas dificuldades, especialmente no que diz respeito ao ensino de crianças surdas. A educação inclusiva é um princípio defendido por diversas legislações e políticas públicas, mas na prática, as barreiras ainda são muitas para garantir o acesso pleno e efetivo de crianças com especificidades, como a surdez, ao ensino regular.

Um dos principais obstáculos enfrentados por professores de educação especial/inclusiva na alfabetização de crianças surdas é a falta de formação adequada. Muitos docentes não possuem conhecimentos específicos em linguagens alternativas de ensino, como a Libras, ou estratégias pedagógicas adaptadas para trabalhar com essa população. Isso gera situações em que o ensino se torna defasado, limitando o desenvolvimento linguístico e acadêmico dessas crianças.

Outro ponto crítico é a falta de recursos didáticos e materiais adaptados para a surdez. Sem materiais específicos, os professores encontram dificuldades em promover um ensino realmente inclusivo e eficaz. A ausência de apoio contínuo por parte das instituições educacionais também impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido.

Além disso, o despreparo emocional e social também é uma barreira significativa. Crianças surdas frequentemente enfrentam desafios relacionados à comunicação, que podem afetar sua interação social e desempenho acadêmico. Isso requer não só a competência linguística, mas também o apoio psicológico e social, que é muitas vezes insuficiente nas escolas brasileiras.

Portanto, a alfabetização de crianças surdas exige uma abordagem mais ampla, que inclua formação contínua para professores, maior investimento em materiais específicos e o desenvolvimento de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e adaptado às suas necessidades. A superação desses desafios é essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Desde a infância, Hego relatou ser esforçado e dedicado à aprendizagem e aos estudos. Sua surdez nunca o limitou, mas, para aqueles que não a compreendem, pode se tornar um desafio significativo. Imagine o quão frustrante é tentar fazer algo sem saber o significado ou a finalidade do que está sendo exigido. O relato dele sobre não compreender o que significa a palavra “prova” e ainda assim se esforçar para se sair bem ilustra de forma prática a questão da segregação. Muitas vezes, os estudantes precisam se adaptar a situações sem a devida acessibilidade ou apoio, torcendo para conseguir realizar suas obrigações educacionais da melhor maneira possível.

Muitos educadores e instituições frequentemente subestimam o impacto dessa exclusão, negligenciando a importância de adaptar os métodos pedagógicos para atender às necessidades desses alunos. Isso ressalta a necessidade urgente de um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam se sentir valorizados e apoiados.

Ademais, a experiência de Hego destaca como a falta de compreensão social pode agravar os desafios enfrentados por pessoas com surdez. Muitos colegas e educadores podem não perceber ou aceitar as dificuldades específicas desses alunos, tratando-os como se fossem apenas barreiras técnicas a serem superadas, em vez de reconhecê-los como indivíduos com histórias e necessidades únicas. Tal abordagem superficial pode levar à marginalização, transformando o esforço desses estudantes em uma luta constante para provar sua capacidade em um sistema inadequado. Assim, é essencial educar a comunidade acadêmica sobre a importância da empatia e da adaptação, promovendo uma conscientização mais profunda sobre a diversidade e inclusão no ambiente escolar.

Hegon levanta uma reflexão mais ampla sobre as desigualdades sistêmicas que ainda persistem em diferentes setores da sociedade. A educação inclusiva deve ser vista não apenas como um esforço social, mas como uma obrigação ética e moral das instituições educacionais. A falta de recursos adequados e de formação específica para professores e funcionários compromete a experiência de muitos alunos, tornando necessário um movimento conjunto para promover mudanças substanciais. A experiência de Hegon, portanto, serve como um alerta para a necessidade de políticas públicas e ações concretas, que assegurem o acesso igualitário à educação para todos, independentemente de suas limitações ou diferenças.

Muitos surdos como ele, passaram/passam em instituições com essas práticas e concepções oralistas excludentes. Nesse sentido, José Bueno (1993) explicita que, na evolução histórica da sociedade modernizada, o cientificismo neutro classificou as pessoas com especificidades como “diferentes da espécie”, abreviando a educação especial como “[...] esforço da moderna sociedade democrática de integração desses ‘sujeitos intrinsecamente diferentes’ ao meio social”. (Bueno, 1993, p. 56).

Ao relacionar a citação de José Bueno (1993) com os sujeitos surdos, podemos perceber como as abordagens tradicionais e cientificistas ainda influenciam a forma como a sociedade e o sistema educacional tratam essas pessoas. Historicamente, os surdos foram frequentemente classificados como diferentes ou deficitários, com foco em suas limitações de comunicação e adaptação ao mundo ouvinte, em vez de suas capacidades e identidades culturais ricas e únicas. A inclusão dos surdos nas escolas, muitas vezes, ainda é pautada em esforços de integração funcional, nos quais o foco principal é adequá-los às normas dominantes da sociedade ouvinte. Isso se reflete em práticas educacionais que valorizam a aquisição de língua oral e a utilização de tecnologias auditivas, muitas vezes desconsiderando a Língua de Sinais (Libras) como um meio legítimo de comunicação e expressão.

A integração de sujeitos surdos é frequentemente vista como uma tentativa de “ajustá-los” ao meio social, ignorando aspectos fundamentais da identidade surda, como a comunidade surda, sua cultura e história. O cientificismo, nesse caso, contribui para uma visão limitada, ao enfatizar o processo de “reabilitação” e o “amadurecimento” da comunicação, ao invés de respeitar e valorizar as especificidades linguísticas e culturais.

Baptista et al. (2008) abordam que a partir do momento em que a instituição precisa ser democrática, o paradoxo entre inclusão/exclusão destaca a forma como o sistema de universalização do ensino exclui e segrega os grupos vistos como “fora do padrão”, possibilitando, assim, uma naturalização do fracasso escolar.

Na citação de Baptista et al. (2008) destaca-se um paradoxo central no contexto educacional democrático, onde a necessidade de inclusão acaba esbarrando na exclusão sistêmica. O sistema educacional, ao buscar a universalização do ensino, tende a separar e discriminar os grupos que não se enquadram no padrão estabelecido, promovendo uma forma de segregação que contribui para a marginalização desses estudantes. Essa dinâmica pode levar à naturalização do fracasso escolar, como se o desempenho inadequado fosse uma consequência inevitável da diferença, e não do próprio sistema que falha em atender às necessidades de todos os alunos. Dessa forma, a democratização da educação torna-se um processo contraditório, onde a promessa de inclusão esbarra em práticas que excluem e reforçam desigualdades.

A educação especial na perspectiva inclusiva não é apenas à inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, mas também relaciona um conjunto de métodos que possibilitam o acesso dessas pessoas ao conhecimento, de acordo com suas pluralidades. Nessa conjuntura, a inclusão requer mudanças para além de adaptações estruturais no ambiente escolar, pois o sistema escolar brasileiro foi constituído historicamente de forma excludente.

A exclusão dói, corrompe principalmente crianças surdas que podem crescer sentindo que possuem algo errado. É necessário discorrer sobre professores que agridem alunos dessa forma; excluindo e/ou tratando como pessoas doentes, pois, infelizmente, existem docentes com essas atitudes. Indaguei o Hegen sobre sua relação com seus professores daquela época, ele relata:

Bom, eu me lembro que na faixa dos meus 9 até 15 anos, como surdo e tendo colegas ouvintes, eu sentia falta de uma adaptação no ensino de português que me ajudasse a compreender melhor os verbos, pronomes e outros assuntos. Enfim, havia muitos outros conteúdos que eu encontrava dificuldades, e só no 4º e 5º ano consegui aprender algumas coisas mais básicas.

Quanto aos professores, eu sentia que eles me olhavam e diziam: “Hmm, surdo de novo”. Eles não faziam tanta questão de me incluir nas aulas, e alguns deles usavam mímica para tentar ajudar. Às vezes, eu ia para a sala do ensino especial, onde me sentia mais confortável.

Hegen revela algumas questões importantes relacionadas à educação inclusiva e à experiência de estudantes surdos no ensino regular. A sensação de falta de adaptação nos conteúdos de português e outras matérias demonstra um descompasso entre as necessidades educacionais dos alunos surdos e a estrutura oferecida pelo sistema educacional convencional. Ao mencionar que a compreensão de verbos, pronomes e outros assuntos básicos foi possível apenas no 4º e 5º anos, Hegen destaca a dificuldade em acessar conteúdos fundamentais no início da sua escolaridade. Isso aponta para uma ausência de práticas

pedagógicas adaptadas às particularidades dos alunos surdos, o que compromete sua formação desde etapas iniciais da educação.

Além disso, o relato sobre o comportamento de alguns professores evidencia uma atitude discriminatória e desvalorização dos alunos surdos. A expressão “surdo... de novo...” reflete um certo desinteresse ou despreparo para atender às necessidades específicas desses estudantes. O uso de mímicas, embora possa ser uma tentativa de suporte, revela a limitação de recursos educacionais adequados para proporcionar uma verdadeira inclusão.

A opção por frequentar a sala do ensino especial também revela a necessidade de um ambiente mais acolhedor, em que Hegen se sentisse mais confortável. Isso levanta questões críticas sobre o papel das salas especiais: se, por um lado, elas oferecem um espaço adaptado para aprendizado, por outro, muitas vezes segregam alunos, limitando sua interação com colegas ouvintes e sua plena integração na comunidade escolar.

Em suma, o relato do Hegen enfatiza a urgência de uma educação inclusiva verdadeiramente acessível, que compreenda as necessidades específicas de alunos surdos e implemente práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o aprendizado pleno.

De acordo com Del Prette (2018), a necessidade interação é sentida desde os primeiros anos da infância, tendo em vista que a competência social é um fator relevante para o ajustamento da criança na sociedade, bem como para o seu crescimento. No entanto, um repertório social vago pode ser um fator etiológico como um sintoma que instabiliza o psicológico. No contexto da criança surda, o desafio da socialização pode ser mais denso, pois o uso da língua de sinais pode ser alvo de resistência nas instituições escolares, principalmente pelos seus familiares, o que leva esse indivíduo a não ter uma rede de apoio, esse cenário gera resultados preocupantes, como quadros de ansiedade e depressão.

Bispo (2016) aborda que são altos os índices de estresse e de ocorrência de transtornos mentais, tais como depressão, fobia social, ansiedade, bem como problemas a nível emocional, a exemplo da baixa autoestima, dificuldade na manutenção de relacionamentos amorosos, baixa produtividade no seu ambiente de trabalho, entre outras demandas que afetam negativamente a qualidade de vida e a saúde mental das pessoas surdas.

A saúde mental de crianças surdas é sensivelmente impactada pela barreira comunicativa, que dificulta sua expressão de emoções, necessidades e experiências. A ausência de uma língua natural e acessível, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pode gerar sentimentos de exclusão e frustração, levando ao aumento de níveis de estresse e ansiedade.

Além disso, as limitações na comunicação afetam negativamente o seu relacionamento com colegas de classe, professores e familiares, o que pode comprometer o desenvolvimento emocional saudável.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas em ambientes escolares, por exemplo, contribuem para uma menor integração social, prejudicando tanto seu desempenho acadêmico quanto suas habilidades sociais. A baixa autoestima pode ser um reflexo direto dessa exclusão comunicativa, resultando em uma menor confiança em suas capacidades e dificuldades em estabelecer laços saudáveis com o grupo ao seu redor.

Adicionalmente, a ausência de profissionais especializados em Libras, e em práticas inclusivas contribui para uma assistência inadequada às necessidades emocionais dessas crianças. A ausência de recursos acessíveis e de estratégias comunicativas adaptadas limita ainda mais o suporte à saúde mental, tornando essencial a formação de educadores e profissionais da saúde para atender de maneira inclusiva e eficaz essa população.

Assim sendo, nota-se que o bem-estar da criança é visto como a ausência de problemas, com uma perspectiva materialista, pois a diversão e conforto podem ser “suficientes” para fazer a criança se sentir completa e feliz, entretanto, não se pode esquecer que afeto, experiências positivas com a família, o sentimento de apoio diante de situações adversas, e outras vivências do campo das relações são fatores preponderantes para o desenvolvimento biopsicossocial da mesma.

Fernandes, Klemp e Souza (2016) explicitam que o significado do “ser surdo” transcende a não capacidade de ouvir, pois trata-se de uma percepção de mundo apenas diferente do mundo, sob uma ótica gestual-visual-espacial, tendo sua própria cultura e identidade. A língua de sinais é o principal veículo de comunicação para a comunidade surda, permitindo a expressão de sentimentos, pensamentos e ideias de maneira que o discurso oral não é capaz de alcançar. Além disso, essa comunidade possui tradições, valores e modos de interação que contribuem para o fortalecimento da identidade surda enquanto um grupo social coeso e reconhecido. É importante compreender que o respeito e a valorização dessa diversidade são essenciais para promover a inclusão social e a igualdade de direitos, garantindo que os surdos possam participar plenamente das diversas esferas da sociedade.

Outro ponto relevante a se debater é em como a família pode possibilitar a segregação do filho surdo, nessa perspectiva, Araújo (2018) aborda que a privação de pais com filhos surdos que não aprendem Libras representa uma questão social e familiar complexa, com implicações emocionais e educacionais significativas. A ausência de comunicação efetiva entre

pais e filhos surdos pode gerar um cenário de isolamento, onde a criança não consegue se expressar adequadamente, sentindo-se muitas vezes desconectada de seu ambiente familiar e social. Essa lacuna na comunicação pode afetar profundamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, dificultando sua inserção plena na sociedade.

A falta de aprendizado da Libras por parte dos pais, em muitos casos, decorre de um desconhecimento ou preconceito em relação às comunidades surdas, bem como da ausência de acesso à educação bilíngue. Esse fator contribui para uma barreira linguística que dificulta a criação de um ambiente familiar inclusivo e respeitador da identidade linguística da criança surda.

A ausência de comunicação efetiva pode impactar negativamente o relacionamento interpessoal e a capacidade da criança em formar laços emocionais saudáveis. A educação bilíngue para pais e filhos surdos, portanto, é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno e o bem-estar dessas crianças. Políticas públicas que promovam a acessibilidade à educação bilíngue, cursos de Libras para pais e programas de inclusão são essenciais para reduzir essas desigualdades comunicacionais e proporcionar um ambiente familiar mais saudável e inclusivo para crianças surdas.

Diante dessas especificidades que ocorreram na trajetória escolar do Hegen, ele teve o apoio da família, principalmente da mãe, que desempenhou um papel fundamental em sua educação e no seu processo de inclusão. Infelizmente, muitos surdos não têm essa mesma sorte, enfrentando desafios sozinhos, sem o suporte necessário para sua integração social e acadêmica.

A falta de políticas inclusivas e recursos específicos também dificulta a participação ativa dessas pessoas em diversas esferas da vida social, limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Schmidt (2018) destaca que tanto a depressão quanto a surdez podem gerar inúmeros prejuízos, especialmente quando combinadas. Nesse contexto, torna-se fundamental a realização de mais pesquisas que abordem essas demandas de forma interseccionalizada, considerando que ainda existe uma lacuna significativa nesse campo de estudo. A ausência de investigações aprofundadas compromete a compreensão dos impactos psicossociais que essas condições causam, dificultando o desenvolvimento de estratégias específicas de intervenção e suporte.

A combinação entre surdez e depressão apresenta desafios únicos que merecem atenção tanto do ponto de vista clínico quanto social. Pessoas surdas frequentemente enfrentam barreiras comunicacionais e preconceitos, que podem levar ao isolamento e à exclusão social

— fatores que potencializam o risco de desenvolvimento de transtornos mentais, como a depressão. Quando ambas as condições coexistem, é necessário adotar abordagens interdisciplinares, que considerem tanto o aspecto emocional quanto as demandas relacionadas à comunicação e à acessibilidade.

Além disso, o acesso a tratamentos eficazes é frequentemente limitado para pessoas surdas que sofrem de depressão. Barreiras linguísticas e a falta de profissionais qualificados em Língua de Sinais podem dificultar o diagnóstico precoce e o acompanhamento adequado desses indivíduos. Isso reforça a importância de investir na capacitação de profissionais da saúde e na criação de espaços inclusivos, onde as necessidades específicas da comunidade surda sejam contempladas.

Portanto, ampliar as pesquisas interseccionais entre depressão e surdez é um passo essencial para promover a equidade no atendimento às demandas dessa população. Compreender as dinâmicas que envolvem essas condições permitirá não apenas a formulação de políticas públicas mais efetivas, mas também a construção de uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade e garanta o direito ao bem-estar de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades.

Na próxima seção daremos continuidade sobre essas dificuldades do Hegon no campo da diversidade, mas em outro contexto, sairemos do contexto escolar e entraremos mais na sua vida pessoal, no período da adolescência.

4.2 PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO: o impacto da homossurdofobia na vida da pessoa surda

É essencial destacar que a comunidade surda ainda enfrenta silenciamento e segregação, especialmente em discursos opressores que a posicionam à margem da sociedade por não se expressar de forma oral auditiva. A necessidade de pesquisas sobre sexualidade é urgente, e seus efeitos emergem de estudos realizados em diversos contextos. Essas pesquisas abrangem perspectivas de jovens, visões de adultos, pessoas com necessidades específicas e as dinâmicas de gênero e sexualidade nos ambientes sociais.

Apesar dos avanços em inclusão, é evidente que a comunidade surda ainda sofre com barreiras estruturais que dificultam seu pleno acesso aos debates e às decisões sociais. A ausência de acessibilidade adequada, como intérpretes de Libras em espaços públicos, reforça a exclusão e limita a voz da comunidade em discussões fundamentais, como saúde, educação e

sexualidade. Nesse sentido, as pesquisas desempenham um papel crucial para identificar as lacunas e propor soluções efetivas que promovam equidade.

Compreender a sexualidade da pessoa surda não é apenas um ato de inclusão, mas também de respeito às diversidades humanas. A sexualidade é uma dimensão essencial da vida, influenciada por fatores sociais, culturais e biológicos. Quando se ignora as especificidades da comunidade surda, perpetua-se uma exclusão que impacta diretamente a construção de sua identidade e autonomia.

É importante que as discussões sobre gênero e sexualidade se tornem cada vez mais interseccionais, incluindo a perspectiva da comunidade surda e de outras minorias. Essa abordagem não apenas enriquece o debate, mas também fortalece os movimentos de luta por direitos humanos, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, independentemente das formas de comunicação utilizadas.

Os estudos acerca das vivências da sexualidade em pessoas com deficiência são escassos e muitas das vezes não problematizam assuntos voltados à orientação afetivo-sexual dos sujeitos, principalmente as manifestações que estão fora da norma heterossexista, como a homossexualidade, onde raramente se voltam para investigar este fenômeno na população deficiente. Parece que existe, até mesmo na academia, a ideia de dessexualização desses indivíduos ou, quando os estudos consideram a sua sexualidade, o fazem voltados para padrões sociais, adotando como critério de normalidade as relações estáveis e heterossexuais. (Abreu e Silva, 2013, p. 4).

A invisibilidade de surdos gays é um fenômeno que reflete a interseccionalidade entre a deficiência auditiva e a orientação sexual. Muitas vezes, a comunidade surda é retratada de maneira monolítica, sem considerar as diversas identidades que existem dentro dela. Essa invisibilidade pode levar à marginalização de surdos gays, que enfrentam não apenas barreiras de comunicação, mas também preconceitos relacionados à sua sexualidade. É crucial que a sociedade reconheça e valorize essas identidades, promovendo um ambiente mais inclusivo.

A inclusão na educação é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades auditivas ou orientações sexuais, tenham acesso a um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Isso envolve a formação de educadores para que possam abordar questões de diversidade sexual e identidade de forma sensível e informada. A implementação de currículos que incluam discussões sobre a sexualidade e a identidade de gênero, adaptados para a realidade dos alunos surdos, pode ajudar a desmistificar preconceitos e promover a aceitação.

A visibilidade de surdos gays nas escolas e em outros espaços sociais é essencial para que esses indivíduos se sintam representados e valorizados. A criação de grupos de apoio e espaços de diálogo pode proporcionar um suporte emocional e social, permitindo que surdos

gays compartilhem suas experiências e desafios. Essa inclusão não apenas beneficia os indivíduos, mas também enriquece a comunidade escolar como um todo, promovendo uma cultura de respeito e empatia.

Maia (2011) analisa que uma sociedade inclusiva acolhe cidadãos e respeita a diversidade, acerca de diferenças que os colocam numa ordem desigual perante seus direitos em nossa sociedade ouvinte que os diminui. Essas diferenças que excluem e repreende o indivíduo podem ser relacionadas a etnia, crenças religiosas, gênero, classe social, a sexualidade e deficiência, possibilitando uma mesma pessoa sentir essas discriminações por diversos estigmas, como levantado em todo o corpo dessa pesquisa, são considerados socialmente e politicamente como dignos de segregação e desrespeito.

A heterossexualidade tem o foco em negar a homossexualidade o que invisibiliza a universalidade da sexualidade, há uma negação na possibilidade de pessoas gays legitimarem as suas orientações sexuais, expressarem suas identidades. Pois como apresentado em outras seções, a heteronormatividade é um modelo hegemônico que se baseia em ideologias que ditam, marginalizam e agridem pessoas que possuem sexualidades dicotômicas dos padrões norma, infelizmente ainda vivemos em uma sociedade que determina e coloca como única e correta, e que invisibiliza esses sujeitos, principalmente quando possuem algum tipo de especificidade.

Não indiferente dessa perspectiva Vygotsky (1997) traz uma abordagem de pensamento que relaciona como os sujeitos com deficiência são vistos. Para Vygotsky o autor, aqueles considerados deficientes, por se desenvolverem a partir de padrões não convencionais, são concebidos culturalmente como sujeitos incapazes de viver amplamente em sociedade. Aliada às limitações sociais impostas a essas pessoas, a expressão da sexualidade é uma temática pouco problematizada, pois prevalece a ideia de que esses sujeitos com desenvolvimento atípico são infantis e inocentes, a relação entre homossexualidade com a relação à deficiência apresenta discussões teóricas importantes sobre desenvolvimento e sexualidade dos sujeitos surdos.

Vygotsky (1997) destaca que o desenvolvimento das crianças com deficiência é frequentemente influenciado por estigmas sociais que limitam suas potencialidades. Essas crianças, muitas vezes, são vistas sob uma perspectiva reducionista, associando sua deficiência a barreiras que vão além das capacidades cognitivas, afetando também sua interação com o mundo social e suas relações interpessoais. A construção de seu repertório de habilidades sociais, emocionais e afetivas é, muitas vezes, prejudicada por uma visão reducionista que não considera suas complexidades individuais e suas capacidades únicas.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema

de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver o problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1978, p. 86)

A interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda, especialmente quando se considera a teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. Para uma criança surda, o apoio de outros indivíduos, seja por meio da família, professores ou colegas, é crucial para que ela desenvolva suas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. A comunicação, muitas vezes mediada pela Língua de Sinais, se torna a ponte que permite à criança surda acessar o conhecimento e participar ativamente do ambiente escolar e social. Sem esse apoio social e sem uma interação rica e envolvente, o desenvolvimento da criança surda pode ser severamente limitado, já que o aprendizado não ocorre apenas de forma individual, mas é um processo que exige colaboração e mediação.

O ambiente educacional que proporciona a interação social inclusiva e o apoio adequado é essencial para que a criança surda alcance seu pleno potencial. Quando professores e colegas reconhecem a importância de uma comunicação acessível, ajustando suas práticas e criando espaços de colaboração, isso permite que a criança surda se desenvolva em sua zona de desenvolvimento proximal. Através desse apoio, ela é capaz de avançar em suas habilidades cognitivas e emocionais, superando barreiras linguísticas e sociais. Nesse contexto, a interação social não é apenas uma ferramenta para o aprendizado, mas um fator essencial que contribui para a construção de uma identidade positiva e confiante, permitindo que a criança surda se insira plenamente na sociedade e não se sinta excluída.

Importante ressaltar que a exclusão social e a falta de empatia em relação às crianças com deficiência comprometem sua autoestima e autonomia. A infantilização desses sujeitos — tratá-los como eternas crianças ou incapazes de entender assuntos como sexualidade ou relações afetivas — pode limitar suas oportunidades de desenvolvimento integral e autônomo. A ausência de espaços de escuta e diálogo sobre suas experiências e identidades impede o avanço de políticas e práticas inclusivas, resultando em uma perpetuação de desigualdades.

No contexto da deficiência, a sexualidade ainda é um tabu pouco discutido, especialmente para crianças. A desconstrução dessa visão é crucial para promover um ambiente mais inclusivo, onde essas crianças possam explorar suas identidades de maneira saudável e respeitosa. É necessário um maior esforço para incluir tais discussões nos contextos educacionais e sociais, respeitando as especificidades e particularidades de cada indivíduo com deficiência, assegurando-lhes o direito ao desenvolvimento pleno e igualitário.

Importante ressaltar que essa visão infantilizada do corpo da criança com deficiência começa em casa, com a família, onde os pais se sentem preocupados com a vida desses sujeitos

fora de casa. Pensando neste viés, no dia de escuta com o Hego, perguntei como foi esse processo de descoberta da família em relação a sua sexualidade.

É importante ressaltar que a visão infantilizada do corpo da criança com deficiência frequentemente começa dentro de casa, no seio familiar, onde os pais tendem a demonstrar preocupação excessiva em relação à vida dos filhos fora do ambiente familiar. Essa perspectiva pode surgir a partir do desejo de proteger e proporcionar segurança, mas também pode limitar a percepção do potencial e da independência desses sujeitos. Durante o dia de escuta com o Hego, fiz uma pergunta sobre esse processo de autoconhecimento da sua sexualidade e como a família dele correspondeu a isso.

Quando eu tinha 18 anos, minha tia ficava me “reparando” demais, porque eu nunca namorava mulheres. Eu estudava muito, fazia vestibular, então essa era a minha “escapatória”. Assim, eu não tinha como me “encontrar”, não tinha tempo. Sempre deixei guardado esse meu interesse por homens, minha tia me perturbava quanto a isso. Essa minha tia um dia descobriu que eu era gay, bom, ela já sabia, então já tinha aceitado. Mas minha mãe e meu pai não. A minha tia me defendeu contra a minha família toda. Minha tia tinha muitos amigos gays, então ela já entendia. Para mim, o seu apoio foi uma ajuda e tanto. Foi um susto para a minha família, ligaram para os meus primos, para todo mundo, vieram para cá, fizeram uma reunião, teve toda uma conversa, mas no final se desculparam comigo. Depois de um tempo, meus pais me aceitaram. Foi uma experiência bem ruim, pois minha mãe e meu pai choraram muito! – Hego.

Durante minha conversa com Hego sobre essa fase de sua vida, percebi por sua expressão facial que o tema ainda o deixa incomodado, como se tivesse vergonha ou medo. Quando perguntei mais sobre os pais nesse processo — pois ele relatou que ambos choraram —, ele desconversou, mudando de assunto. A intérprete traduziu perfeitamente a pergunta, mas percebi que ele usava isso como uma estratégia para fugir do tema. Respeitando seu espaço, eu evitava tocar novamente nesse assunto quando ele demonstrava esse comportamento.

Mesmo com o apoio inicial da tia, Hego sabia que enfrentar o preconceito não seria fácil. Aos poucos, ele começou a perceber que algumas atitudes da família não eram apenas uma reação isolada, mas sim uma mentalidade consolidada, repleta de julgamentos e limitações. Apesar disso, diante a sua fala, nota-se que o Hego manteve sua determinação de ser autêntico e verdadeiro consigo mesmo, sabendo que o caminho seria árduo, mas necessário.

Com o tempo, a resistência dos outros familiares tornou-se mais evidente. Hego enfrentou olhares desconfiados, comentários velados e momentos de isolamento. Porém, ele continuava firme em sua postura, buscando espaços seguros onde pudesse expressar sua

identidade sem receios. A força da tia, que sempre esteve ao seu lado, foi uma base sólida para continuar superando esses desafios diários.

Nesse contexto, notamos a importância do apoio da família, pois o parentesco familiar é, muitas vezes, a única coisa que jovens sem nenhuma experiência no meio social conhecem verdadeiramente. Esse apoio dos parentes ao adolescente gay é fundamental para o enfrentamento das adversidades, tendo em vista que inúmeros homossexuais sofrem pela falta desse apoio familiar, e infelizmente outros não resistem, buscando outros rumos em busca da sonhada aceitação. É no seio familiar, segundo Shuman (2010), onde esses indivíduos experienciam primeiramente a homofobia, tornando-a um fenômeno presente na vida de adolescentes LGBTQIAPN+.

A imagem do errado, fortemente sustentada pelo conservadorismo e pela heteronormatividade, é disseminada em diversos contextos sociais, como em ambientes religiosos, nos quais, conforme Lima (2006), chega-se a causar sofrimento psicológico e incentivar o ódio social. Mesmo a Igreja Católica reconhecendo que ninguém tem o direito de agredir física ou verbalmente os homossexuais ou compará-los a criminosos, ainda existem muitas formas de discriminação. Além disso, como destaca Isay (1998), setores da saúde também perpetuaram por muito tempo a ideia de que o “homossexualismo” era uma doença.

Durante boa parte da história, o conceito de “homossexualismo” esteve associado a uma visão patológica, promovida principalmente por instituições religiosas e setores da saúde, que o consideravam uma desordem ou doença. Essa visão limitava a liberdade individual e impunha uma enorme carga de sofrimento psicológico aos indivíduos que não se encaixavam nos padrões heteronormativos. A imposição de tratamentos terapêuticos, muitas vezes invasivos e discriminatórios, refletia o preconceito social profundamente enraizado, onde a orientação sexual diversa era vista como algo anormal e perigoso.

Com o tempo, porém, a compreensão sobre sexualidade evoluiu, e cada vez mais pessoas lutam por direitos iguais e pelo respeito à diversidade. A desconstrução dessa visão patológica é um processo ainda em andamento, mas que busca garantir que todas as identidades sexuais sejam reconhecidas e respeitadas. Embora conquistas tenham sido feitas, como o reconhecimento da homossexualidade como uma condição natural e não uma doença, os desafios permanecem, especialmente em ambientes ainda conservadores e tradicionalistas.

No relato de Hegan sobre esse processo de autoconhecimento da sua sexualidade e família, algo chama atenção: a família dele precisou organizar uma reunião para discutir sobre a sexualidade dele — embora ele não tenha relatado com detalhes as pautas dessa reunião. De

qualquer forma, essa atitude, onde o julgamento é disfarçado de preocupação, reflete a experiência vivida por milhões de pessoas LGBTQIAPN+. Isso nos mostra como a sexualidade pode causar curiosidade, raiva ou aversão nas vidas de pessoas heterossexuais, levando-as a parar suas próprias vidas para se preocupar com as nossas. A interferência na intimidade dos outros, muitas vezes motivada por preconceito ou desconforto, destaca a necessidade de mais aceitação e respeito às diversidades sexuais. Infelizmente Hegon não quis se aprofundar nas respostas. No entanto, nota-se que a experiência foi difícil.

A dificuldade de Hegon em ser um rapaz gay se reflete em diversos aspectos de sua vida. Além das barreiras familiares e sociais, ele, assim como demais jovens gays, enfrentou o desafio constante de ser aceito por quem realmente é. Em um ambiente muitas vezes que pode ser marcado por preconceitos e julgamentos, Hegon precisou desenvolver uma forte resistência emocional para lidar com os desafios diários. A sensação de ser constantemente questionado e desconectado da própria verdade gera um sentimento de solidão e insegurança, tornando ainda mais complicado o caminho para a aceitação plena.

Além disso, a trajetória de Hegon também inclui momentos de busca por espaços seguros, onde ele possa viver sua identidade sem medo de represálias. A construção de um círculo de apoio – sejam amigos, grupos comunitários ou aliados – se tornou essencial para enfrentar essas dificuldades. Apesar dos avanços sociais, a luta pela aceitação e pelo direito de ser quem realmente é ainda continua tornando seu caminho repleto de desafios emocionais e sociais.

O jovem surdo gay, é um sujeito a sofrer internamente dentro da própria casa, pois necessita enfrentar também a sociedade, que agrega a diversos grupos de apoio e lutas sociais, mas segundo Silva e Sousa (2015, p.2) “(...) o outro extremo preconceituoso e discriminatório com interferências da sociedade que é capaz de promover barbaridades à imagem homoafetiva, como agressões físicas, verbais, psicológicas e até mesmo assassinato”.

Esse tipo de desconexão linguística e afetiva cria um vazio emocional, em que ele se sente isolado mesmo no núcleo familiar. Hegon luta diariamente para superar os desafios de comunicação e inclusão, enquanto busca o apoio necessário para se sentir plenamente compreendido e acolhido. A ausência de esforços para aprender Libras e compreender as necessidades específicas de um surdo gay, por parte da sua família, contribui para o sentimento de marginalização e dificulta sua integração plena.

Neste contexto, nem o próprio Hegon compreendia totalmente esse processo na adolescência, pois se refugiava nos estudos, buscando um refúgio nas informações e no

conhecimento. Sua tia, por outro lado, tentava constantemente antecipar esse momento, quase como se o arrancasse do “armário” à força com tantas perguntas intimidadoras sobre sua vida pessoal. Como discutido anteriormente, sua família estava presente, porém, mais por essa “novidade” acerca da sua vida, do que pelo entendimento pleno de sua orientação sexual, e, além disso, expressavam-se de maneira diferente, usando outra modalidade linguística.

É essencial que abordemos como esses sujeitos muitas vezes não têm acesso a informações fundamentais sobre orientação sexual e outros temas relacionados à sexualidade, especialmente dentro dos ambientes escolares. A falta de um espaço seguro e adequado para dialogar sobre essas questões contribui para a perpetuação de estigmas e a exclusão desses indivíduos. Além disso, a ausência de uma abordagem inclusiva nas escolas dificulta o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e respeitosa sobre diversidade, deixando muitos jovens sem apoio ou orientação adequada em um momento tão crucial de suas vidas. A construção de um ambiente mais acolhedor e educativo é necessária para garantir que todos tenham acesso a informações e suporte adequado para vivenciar sua sexualidade de forma saudável e respeitosa.

Diferente dos alunos ouvintes, as dúvidas sobre sexualidade de alunos surdos não são esclarecidas em uma palestra e nem em sala de aula. No decorrer dos anos, nota-se que a educação sexual obteve uma certa evolução no cenário educacional, tornando-se uma medida importante para a desconstrução de inúmeros mitos e preconceitos que são reproduzidos dentro e fora da escola.

É um tema essencial, pois aborda a sexualidade, presente em todas as faixas etárias, e pode ser compreendida sob aspectos psicológicos, socioculturais e biológicos. Esses aspectos englobam um conjunto de concepções e valores que refletem a intencionalidade do ser e a expressão afetiva dentro de um contexto social e histórico. A sexualidade, portanto, não se restringe ao campo biológico, mas se conecta a fatores emocionais e culturais que moldam a vivência de cada indivíduo.

Outro fator importante é o preconceito e o tabu em torno da sexualidade, que afetam não apenas a sociedade em geral, mas também o ambiente escolar. Para estudantes surdos, essa situação é agravada pela invisibilidade que enfrentam nas discussões e atividades voltadas à educação sexual. Muitas escolas negligenciam a importância de adaptar metodologias para atender às necessidades desses alunos, privando-os de informações fundamentais para o desenvolvimento de uma sexualidade saudável e consciente.

Além disso, a falta de diálogo entre família, escola e sociedade amplia as dificuldades enfrentadas pelos surdos. Sem informações claras e acessíveis, muitos jovens surdos recorrem a fontes informais e nem sempre confiáveis, o que pode levar à desinformação e a comportamentos de risco. Por isso, é imprescindível que as instituições educacionais adotem práticas inclusivas e promovam formações específicas para educadores, garantindo que os surdos possam participar ativamente dessas discussões.

Atualmente, embora vivamos em uma era de excessivos estímulos sexuais, nota-se que a televisão e outros meios de comunicação promovem uma visão distorcida do ato sexual, frequentemente sem a devida conscientização sobre a segurança. Filmes, séries e redes sociais inundam os jovens com representações que nunca haviam sido tão predominantes em gerações passadas. Esse cenário leva à ideia de que todas as relações são perfeitas, influenciando os adolescentes a aceitarem essa “realidade”. Dessa forma, é imprescindível valorizar o papel das escolas, não apenas como um espaço para o controle da vontade individual, mas como uma instância que proporciona reflexão e discussão sobre o tema da sexualidade.

Um ponto relevante a se debater, é sobre as informações acerca da sexualidade que adolescentes ouvintes e surdos recebem, tendo em vista que sexualidade dos jovens surdos raramente é abordada nas salas de aula ou discutida em palestras. No que se refere à expressão da sexualidade pela comunidade surda, observa-se, na maioria das vezes, uma desconsideração desse tema.

Para Macedo et al. (2009) o desejo e as descobertas da sexualidade são indicadores de saúde e desenvolvimento. No entanto, quando adolescentes com deficiência começam a explorar o mundo, conhecer pessoas, namorar e buscar uma vida sexual ativa, muitas famílias sentem que estão perdendo o controle sobre essas atividades. Isso pode gerar medo de que esses jovens enfrentem rejeição ou até mesmo sejam vítimas de abuso sexual. Na tentativa de protegê-los, os pais frequentemente os tratam como crianças eternas, privando-os do direito de expressar livremente sua sexualidade.

Essa visão protetora, embora bem-intencionada, pode limitar significativamente o desenvolvimento emocional e social do adolescente surdo. Ao negar a oportunidade de viver experiências comuns à sua idade, como o namoro e o diálogo aberto sobre sexualidade, a família acaba reforçando estereótipos de incapacidade. Isso contribui para a marginalização desses jovens, que frequentemente enfrentam desafios adicionais em relação à aceitação de sua identidade sexual.

A falta de abordagem sobre sexualidade em contextos educacionais para surdos acentua ainda mais essa exclusão. As escolas raramente oferecem recursos acessíveis, como intérpretes de Libras ou materiais visuais específicos, para tratar do tema de forma clara e inclusiva. Essa lacuna educacional perpetua o desconhecimento sobre o próprio corpo, métodos de proteção e consentimento, aumentando a vulnerabilidade a situações de abuso e dificultando a construção de uma sexualidade saudável e autônoma.

A exclusão da comunidade surda de discussões sobre sexualidade no ambiente escolar intensifica esse problema. Muitas escolas não estão preparadas para incluir os surdos em atividades de educação sexual. A ausência de materiais adaptados faz com que esses alunos sejam frequentemente ignorados, deixando-os desinformados e dependentes de fontes externas, que nem sempre são confiáveis.

Sobre esse processo de acesso a informações, Hegen relata

Eu nunca tive contato com essas informações, apenas sobre o funcionamento da reprodução, especialmente em relação ao corpo da mulher. Aprendi sobre doenças e outros assuntos somente quando busquei por conta própria. Quanto à orientação sexual, esse ainda é um tema ignorado até hoje. Não sei o motivo, mas acredito que, se todos tivessem acesso a essas informações, haveria menos casos de jovens se tornando pais precocemente.

A fala explicitada traz à tona importantes questões relacionadas à falta de acesso a informações sobre sexualidade e seus impactos no desenvolvimento saudável dos jovens. Hegen revela como, ao longo de sua formação, o conhecimento foi limitado principalmente à reprodução e ao corpo feminino, deixando de lado aspectos essenciais como saúde sexual, prevenção de doenças e orientação sexual. Esse cenário demonstra a carência de uma educação sexual ampla e inclusiva, que aborde temas diversos de forma contínua e acessível.

Outro ponto importante a refletir, é em como a desinformação pode levar jovens a buscar sozinhos essas informações, o que aumenta o risco de aprendizado em fontes não confiáveis e inadequadas. Ao aprender sobre doenças sexualmente transmissíveis e questões relacionadas apenas quando pesquisou por conta própria, ele ilustra a negligência do sistema educacional e familiar em fornecer um ensino integral sobre sexualidade. Esse contexto acaba gerando lacunas na formação, o que pode resultar em decisões precipitadas e desinformadas.

Outro ponto relevante é a ausência de discussão sobre orientação sexual, abordada na fala como um tema ignorado. A falta de diálogo sobre diversidade sexual contribui para a perpetuação de tabus e preconceitos, tornando jovens vulneráveis a situações de exclusão ou discriminação. Quando temas como identidade de gênero e orientação sexual não são

discutidos, os jovens acabam tendo menos oportunidades de desenvolver uma compreensão saudável sobre seus próprios desejos e relações.

Por fim, a fala reforça a importância de que todos, independentemente da idade ou deficiência, tenham acesso a informações adequadas e acessíveis sobre sexualidade. No caso de jovens surdos, por exemplo, a necessidade de educação sexual adaptada em Libras e com suporte especializado é ainda mais fundamental para garantir que possam se informar de maneira plena e segura, promovendo uma vivência mais consciente e respeitosa de sua sexualidade.

O desenvolvimento deste trabalho destacou a barreira linguística enfrentada pela pessoa surda, um fator que frequentemente contribui para sentimentos de inadequação, especialmente pela falta de acesso a informações essenciais, como aquelas relacionadas à sexualidade e orientação sexual. Sem conteúdos acessíveis em Libras ou materiais adaptados, muitas dessas pessoas crescem sem a oportunidade de compreender ou discutir essas questões de forma saudável e informada.

A falta de informações acessíveis sobre sexualidade pode impactar profundamente a vida de pessoas surdas, especialmente aquelas que também são gays. Em uma sociedade onde o debate sobre sexualidade ainda enfrenta preconceitos, essa dupla invisibilidade – ser surdo e gay – pode gerar um sentimento de inadequação e confusão.

Muitos surdos crescem sem acesso pleno a conteúdos educativos ou a discussões abertas sobre orientação sexual, já que boa parte dessas informações está em formatos não adaptados, como palestras, vídeos sem legendas ou materiais escritos que não consideram as particularidades da Libras. Isso pode levar à falta de modelos representativos dentro da comunidade surda ou LGBTQIAPN+, contribuindo para a sensação de isolamento e para a ideia de que ser gay seria “errado” ou inaceitável.

O processo de descoberta durante a puberdade é diferente, devido às complexidades relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero. Ambos os grupos (heterossexuais e homossexuais) passam por transformações físicas semelhantes, como o desenvolvimento de características sexuais secundárias e a reconfiguração hormonal, mas a maneira como esses aspectos são percebidos e vivenciados pode variar significativamente.

Para heterossexuais, a puberdade frequentemente envolve o surgimento de atrações por pessoas do sexo oposto, o que é socialmente aceito e incentivado. Nesse contexto, os jovens heterossexuais aprendem desde cedo sobre o namoro, as expectativas culturais e as normas sociais que os cercam, tornando o processo de descoberta mais direcionado e compreensível. A

exploração da própria sexualidade se dá dentro de um ambiente mais aceito, o que pode proporcionar um caminho mais linear e menos questionador.

Por outro lado, a experiência de homossexuais durante a puberdade pode ser mais complexa, pois nós frequentemente enfrentamos sentimentos e desejos que fogem ao padrão heteronormativo. A descoberta da atração por pessoas do mesmo sexo pode ser marcada por confusão, isolamento e insegurança devido ao estigma social e às dificuldades em encontrar representações positivas ou apoio adequado. Muitos jovens homossexuais acabam tendo que lidar com sentimentos de exclusão ou mesmo com o medo de rejeição familiar e social.

O processo de descoberta durante a puberdade também envolve questões de identidade de gênero e aceitação pessoal. Para muitos adolescentes homossexuais, há uma busca intensa por compreensão e aceitação de sua verdadeira identidade, o que pode ser desafiador devido ao ambiente hostil ou pouco receptivo em alguns contextos sociais. Em contraste, heterossexuais frequentemente não enfrentam a mesma pressão, visto que suas experiências são alinhadas com padrões culturais predominantes

Vimos que até os ouvintes sentem uma carência em relação ao acesso a palestras dessa magnitude, como a educação sexual, nas escolas. Para pessoas surdas, esse acesso se torna ainda mais desafiador e denso. Como homens gays, nosso processo de descoberta durante a puberdade é diferente daquele de homens heterossexuais — como mencionado anteriormente. O desejo por outros homens pode ser confuso e desconcertante, pois muitas vezes não compreendemos plenamente o que essa vontade representa: será algo passageiro ou algo permanente? Quando a pessoa gay se assume, inicia-se um processo de socialização com outros indivíduos que compartilham experiências semelhantes, ou seja, a necessidade de contato com outros membros da comunidade LGBTQIAPN+.

A construção de relações sólidas e significativas dentro da comunidade LGBTQIAPN+ é essencial para o fortalecimento de identidades, a promoção de inclusão e a luta por direitos. A comunidade, composta por uma diversidade de orientações sexuais, identidades de gênero e expressões de afeto, é frequentemente marcada por desafios, como preconceitos e exclusões. Nesse contexto, as conexões dentro do grupo desempenham um papel vital na construção de apoio mútuo e na superação de adversidades.

Um dos aspectos centrais dessas relações é o acolhimento e o senso de pertencimento. Muitas pessoas LGBTQIAPN+ enfrentam rejeição em seus ambientes familiares, escolares ou sociais, e encontrar um espaço de acolhimento dentro da comunidade pode ser transformador. Redes de apoio, amizades e iniciativas comunitárias funcionam como uma rede de segurança

emocional, permitindo que indivíduos compartilhem experiências, se reconheçam em outras vivências e reforcem sua autoestima.

O processo de construção dessas relações passa, muitas vezes, pela criação de espaços seguros, como associações, eventos culturais e fóruns online. Esses ambientes não apenas celebram a diversidade, mas também oferecem oportunidades de aprendizado e empoderamento coletivo. Nesse sentido, é fundamental garantir que essas relações sejam pautadas no respeito, na escuta ativa e na compreensão das múltiplas identidades que coexistem na sigla LGBTQIAPN+.

Sobre o contato com demais membros da comunidade LGBTQIAPN+, perguntei ao Hego se existe aproximação com a comunidade, se há o contato, e, se tem, como ocorre, especificamente com gays ouvintes.

Bom, eu sempre fui muito ativo com congressos e reuniões LGBTQIAPN+, via muitas trans, gays negros, e esse pessoal nunca tiveram contato com um gay surdo, não era algo normal pra eles, eu ia tentando, falava “Oi” e nada...

Uma vez, na Boate Pecatos, tinha um homem bonito me olhando, e eu estava conversando com um amigo ouvinte que também sinalizava, mas eu notava pela expressão desse rapaz um olhar de pena, como se quisesse falar “poxa, tão bonito e é surdo...”, como se fosse um desperdício por estar sinalizando, como se, só seria bom se eu fosse ouvinte, senti isso na expressão dele. Me senti rejeitado por expressão facial, me doeu. Mas mesmo assim ele veio falar com meu amigo ouvinte que nos ajudou na tradução, como sou oralizado eu entendia algumas coisas que o rapaz interessado em mim falava, ele dizia: “nossa, você é bonito, mas eu não sei libras”, o meu amigo ouvinte dizia que eu conversava normal, que era só ele anotar o meu número, aí o rapaz interessado perguntava: “Mas como é que vai ser?”, fazendo várias perguntas e eu nunca tinha me sentido assim, fiquei angustiado em ver aquele diálogo. É difícil... – Hego.

A fala de Hego traz à tona questões importantes sobre a inclusão e o respeito às diversidades dentro da comunidade LGBTQIAPN+ e a experiência de pessoas surdas nesse contexto. A situação vivenciada por Hego nessa antiga (e já fechada) boate demonstra como, apesar de avanços na aceitação da diversidade sexual, ainda existem barreiras no reconhecimento e valorização de pessoas com deficiência auditiva e surdas. O episódio ilustra uma sensação recorrente de rejeição e exclusão, resultante da falta de compreensão sobre a comunicação e o valor da pessoa surda dentro de espaços que deveriam ser acolhedores.

Ao ser observado com um olhar de pena por sua surdez, Hego percebe que, mesmo sendo valorizado por sua aparência e presença, a condição de surdez acaba sendo um obstáculo para a aceitação plena e o reconhecimento como indivíduo completo. O rapaz interessado

demonstra uma visão superficial e excludente ao expressar a ideia de que, se Hegon não fosse surdo, ele seria “mais aceitável” ou “melhor”. Esse tipo de pensamento reflete a ideia equivocada de que a surdez seria um impedimento para uma conexão genuína, como se a comunicação fosse exclusivamente baseada na audição e expressão verbal.

A atitude do rapaz demonstra um viés cultural que desconsidera a diversidade linguística e a riqueza da língua de sinais. A Libras é uma língua legitimamente reconhecida e válida, permitindo que pessoas surdas se comuniquem e se expressem com plena autonomia. A insistência em que Hegon “se tornasse ouvinte” para ser compreendido e aceito é uma forma de exclusão que desconsidera essa realidade linguística.

Outro aspecto crítico destacado é o desconforto emocional experimentado por Hegon ao ser colocado nessa situação, onde a expressão facial do rapaz transmite um senso de rejeição baseado na surdez. A angústia vivenciada por Hegon evidencia como muitos surdos ainda são invisibilizados em situações cotidianas e até mesmo dentro da própria comunidade LGBTQIAPN+, que deveria ser um espaço inclusivo e acolhedor para todas as diversidades.

Portanto, é fundamental que a sociedade promova maior conscientização sobre a diversidade das pessoas surdas, reconhecendo suas capacidades e respeitando suas formas únicas de comunicação. A inclusão deve ser genuína e deve incluir uma compreensão profunda das diferentes formas de ser e viver, respeitando todas as pessoas em sua integralidade e valorizando suas identidades únicas.

A experiência relatada por Hegon ressalta a importância da empatia e da sensibilização em ambientes sociais. Muitas vezes, a surdez é vista como um obstáculo, quando, na realidade, é apenas uma forma diferente de se comunicar e viver a vida. As pessoas ouvintes precisam ser mais abertas e dispostas a aprender e respeitar as particularidades das pessoas surdas, em vez de apenas tolerá-las ou restringi-las a determinadas situações.

Outro ponto fundamental é a necessidade de espaços seguros e inclusivos, especialmente para comunidades marginalizadas como a surda LGBTQIAPN+. As barreiras enfrentadas por Hegon evidenciam como a exclusão ainda está presente nesses espaços, mesmo em contextos que deveriam ser livres de preconceitos. Em ambientes que deveriam celebrar a diversidade, ainda há falhas na inclusão plena, que acabam por diminuir a qualidade das experiências sociais e emocionais de pessoas surdas e com deficiência auditiva.

Por fim, é essencial que, ao promover a inclusão, haja também uma maior responsabilidade coletiva no combate a preconceitos e discriminações. A educação, os espaços culturais e sociais devem ser espaços onde todas as diversidades sejam respeitadas e celebradas,

garantindo que histórias como a de Hegen não sejam mais vividas com dor e rejeição. Somente através de um diálogo aberto e respeitoso será possível construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária para todos.

Na próxima seção, será abordado sobre a atuação do Hegen em seu local de trabalho, e o processo para ingressar como docente em uma universidade pública.

4.3 DOCENTES SURDOS: suas ocupações e representações em espaços de saber

Reis (2015) explica que a presença de docentes surdos no ambiente educacional, especialmente no ensino superior, representa um importante luta contra a hegemonia ouvinte. Seu corpo ocupando esses espaços, mesmo que ainda não totalmente adaptados às suas especificidades, gera incômodos necessários para o processo de transformação social e educacional. Esse incômodo representa a resistência e a busca por inclusão em um contexto predominantemente ouvinte. A luta constante desses docentes para garantir a acessibilidade e respeitar suas especificidades linguísticas e culturais é um testemunho da força de sua voz e da importância da representação surda dentro da universidade.

A posição dos professores surdos na Educação Superior na resistência reforça os direitos culturais e, também, traz sempre novas descobertas para estes campos como já demonstrei anteriormente. Trata-se de um enfatizar cultural constante como atestam os estudos culturais. Esta crescente valorização cultural contribui para firmar novos valores, as descobertas sempre acontecidas no embate com a soberania ouvintista provocam uma retomada da resistência. Esta possibilita novos achados, novo jeito de pensamento político e leva a uma nova resiliência. (Reis, 2015, pág. 108).

No ensino superior, a presença de professores surdos vai além da mera transmissão de conhecimento. Eles trazem consigo a experiência e a vivência de uma comunidade historicamente marginalizada, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso às diferenças. Sua atuação no espaço acadêmico amplia o debate sobre questões relacionadas à acessibilidade, respeito à diversidade linguística e à construção de uma educação mais equitativa para todos. Assim, esses docentes desempenham um papel crucial na transformação da cultura universitária, promovendo uma maior sensibilização e empatia por parte dos colegas ouvintes e da instituição como um todo.

Para Reis (2015) a presença de professores surdos no ensino superior fortalece a visibilidade da Libras como uma língua legítima e potente, capaz de expressar conhecimento acadêmico em todas as suas nuances. A luta por essa representação é também uma luta por uma educação bilíngue, que respeite tanto a língua portuguesa quanto a língua de sinais,

proporcionando condições justas de ensino e aprendizado. A diversidade linguística é, portanto, um componente essencial para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

A luta por uma educação inclusiva e pela representatividade surda no ensino superior deve ser continuamente defendida. A presença desses professores não só enriquece o ambiente acadêmico com sua vivência e conhecimento, mas também desafia estruturas tradicionais e exclusivas. É através dessa presença que a cultura surda é ressignificada e reafirmada, proporcionando uma educação mais justa e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças linguísticas ou culturais.

É importante a representação desse docente surdo em sala, uma vez que envolve a celebração de possibilidades na construção social/cultural, pois como dito em linhas anteriores, sua presença já é um ato político. Pois é uma luta contínua para representação da sua cultura e expressão, que transcendem para valores políticos, dado que a comunidade construiu uma política da diferença contra práticas do ouvintismo, defendendo o que de fato é correto para seu povo para a sua escolarização.

A principal dificuldade que professores surdos enfrentam refere-se à escassez de verbas destinadas ao financiamento de pesquisas. A ausência de investimentos financeiros dificulta o desenvolvimento de projetos acadêmicos e a produção de conhecimento, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e no acesso a novos saberes. Além disso, as verbas disponíveis muitas vezes são insuficientes para atender às necessidades específicas de professores surdos, limitando sua capacidade de buscar inovações e ampliar suas contribuições na área educacional.

Outro aspecto crucial é a dificuldade no domínio do português escrito. Muitos professores surdos têm uma trajetória educacional marcada por barreiras linguísticas, o que influencia diretamente na forma como se expressam e comunicam em seus textos acadêmicos. A ausência de apoio especializado em linguagem e escrita acadêmica agrava essa situação, tornando os processos de produção de conhecimento mais lentos e desafiadores. Além disso, há pouca oferta de cursos e capacitações focadas no desenvolvimento dessas competências linguísticas específicas para docentes (surdos).

Adicionalmente, a quantidade limitada de publicações acadêmicas e artigos de professores surdos evidencia a exclusão e marginalização vivenciadas nesse meio. A dificuldade em publicar contribuições científicas é um reflexo da dificuldade em superar as barreiras impostas pela falta de recursos e pelo domínio do português. Esse cenário contribui

para o isolamento desses professores, reduzindo sua presença e influência nas principais discussões educacionais e acadêmicas.

Portanto, é urgente a implementação de políticas públicas e ações direcionadas à valorização e apoio a professores surdos. A oferta de recursos financeiros adequados, suporte especializado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e o incentivo à produção científica são fundamentais para promover a inclusão e a equidade no ambiente acadêmico. Somente com um conjunto de medidas inclusivas é possível garantir o acesso pleno de professores surdos ao espaço acadêmico e fortalecer sua contribuição para a formação educacional e a pesquisa científica.

Hegon é atualmente professor efetivo da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), atuando há 5 anos no curso de Letras Libras. Sua principal atribuição é ministrar a disciplina de Libras nas licenciaturas dos polos de Mazagão e Santana. Apesar de estar vinculado ao curso de Letras Libras, ele também tem participação ativa no colegiado de História. Em relação à comunicação e atuação dentro da universidade, ele destaca que

Eu acredito que, nos outros cursos, como História, quando sou lotado, eles fazem uma reunião, me perguntam se aceito, explicam qual é o polo e quem é o coordenador. Vou até lá, me apresento, e a comunicação é feita por escrito mesmo, porque, geralmente, os coordenadores não sabem Libras. Para mim, isso não representa nenhum problema de comunicação. Nessas situações, eu ministro Libras, explico os fundamentos e regras, e pronto. Sempre faço tudo certinho, e eles continuam me chamando. Então, tudo que envolve Libras, eu sou convocado. – Hegon.

A fala de Hegon evidencia uma realidade cotidiana enfrentada por muitos professores surdos no ambiente acadêmico. Embora ele descreva um processo relativamente satisfatório de comunicação e realização de suas atividades, ainda assim permanece a barreira linguística imposta pela falta de compreensão da Libras por parte de muitos coordenadores e colegas. Isso aponta para uma situação em que a comunicação ainda é, predominantemente, mediada pela escrita, o que pode limitar a expressão plena e o reconhecimento das capacidades intelectuais desse docente surdo.

A ausência de fluência em Libras por parte dos gestores e docentes ouvintes revela uma falta de inclusão real e de valorização das particularidades linguísticas e culturais dos professores surdos. A comunicação escrita, embora funcional, muitas vezes não reflete a complexidade e profundidade da expressão dos conteúdos, deixando professores surdos em uma posição de desvantagem quando comparados aos demais colegas ouvintes. Esse cenário

reforça a necessidade de um ambiente acadêmico mais inclusivo, no qual o respeito às diferentes formas de comunicação seja respeitado e incentivado.

Além disso, a fala de Hegen destaca a valorização que ele sente em relação à sua participação nos cursos relacionados à Libras, talvez até ele não tenha se dado conta, mas é constantemente convidado apenas para atividades que envolvem sua expertise. No entanto, a depender de apenas esses espaços para o reconhecimento de suas capacidades pode ser insuficiente para uma plena integração acadêmica. É importante que docentes surdos também sejam reconhecidos em outras áreas e que sua competência seja valorizada em todas as suas dimensões, não apenas nas relacionadas à educação bilíngue.

A valorização da capacidade intelectual do docente surdo deve ser acompanhada de ações concretas, como a formação contínua em Libras para docentes ouvintes, adaptação de materiais didáticos, maior presença de intérpretes em eventos acadêmicos e maior participação nas decisões institucionais. A inclusão de professores surdos vai além da simples presença, sendo um processo que deve assegurar o reconhecimento pleno de suas habilidades, contribuindo para uma educação mais equitativa e respeitosa.

Portanto, garantir o respeito à capacidade intelectual do docente surdo é essencial para a construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo, que reconheça e valorize todas as formas de conhecimento, independente da linguagem utilizada para sua transmissão.

A cultura ouvinte, historicamente dominante, tem mostrado um comportamento muitas vezes desrespeitoso e marginalizado em relação à cultura surda. A percepção equivocada de que a capacidade intelectual do surdo é inferior à do ouvinte é um reflexo direto dessa superioridade implícita, promovida por estigmas sociais e barreiras linguísticas. Tal atitude não só perpetua a exclusão, como também limita o potencial intelectual dos surdos, relegando-os a uma posição de desvantagem e desvalorização em diversos âmbitos, especialmente acadêmicos. A crença generalizada de que o acesso à comunicação verbal é sinônimo de superioridade intelectual contribui para a marginalização dos surdos. A sociedade predominante, que ainda valoriza a comunicação oral como padrão, acaba por considerar a língua gestual — Libras — como inferior ou limitada em sua capacidade expressiva e cognitiva. Esse reducionismo não leva em consideração a complexidade cultural e linguística da comunidade surda, tampouco suas contribuições únicas para a formação do conhecimento. Assim, essa postura discriminatória enfraquece o potencial dos surdos, impedindo a valorização de suas ideias e inovações.

O desprezo ao potencial intelectual do surdo é amplificado nas instituições educacionais e acadêmicas, onde a formação predominante é focada na cultura ouvinte. Professores, pesquisadores e profissionais ouvintes frequentemente têm maior acesso a recursos e reconhecimento, deixando os surdos em uma posição secundária, mesmo que possuam conhecimentos e habilidades equivalentes ou superiores. Isso reflete a persistência de barreiras epistemológicas, que excluem a diversidade linguística e cultural na construção do saber.

Dependemos a partir do relato do Hegon que é urgente a desconstrução dessa visão capacitista e discriminatória que subestima o potencial intelectual dos surdos. A valorização da cultura surda deve ser acompanhada de políticas que promovam a inclusão plena, o respeito às diferentes linguagens e a igualdade de oportunidades. Somente ao respeitar a diversidade cultural e linguística será possível construir um ambiente acadêmico e social mais justo e inclusivo, onde o surdo seja reconhecido e valorizado em sua integralidade.

A cultura ouvintista, quando analisada à luz de Freire (1988), reflete uma dinâmica de opressão em que os opressores, na prática de suas hipocrisias e falsa generosidade, ocupam um lugar que jamais reconhecem como tal. Em vez disso, atribuem aos oprimidos rótulos como “massa invejosa” ou “selvagens”, distorcendo a realidade e deslegitimando as reações desses grupos às violências sofridas. Assim, os oprimidos, quando resistem e reivindicam seus direitos, passam a ser vistos como “ferozes” ou “bárbaros”.

No contexto da educação, quando docentes surdos ou membros de outros grupos minoritários lutam por ações afirmativas e direitos legítimos, especialmente em espaços como as universidades, são frequentemente rotulados de “militantes agressivos” ou até mesmo de “vagabundos” por aqueles que não compreendem – ou não desejam compreender – suas lutas. Essa percepção negativa, alimentada por uma cultura que privilegia os ouvintes no poder, resulta na ocultação e desvalorização de direitos fundamentais. Assim, qualquer tentativa de reação a essas injustiças é interpretada como violência, quando, na verdade, trata-se de um esforço legítimo por reconhecimento e igualdade.

A perspectiva ouvintista, enraizada em estruturas de poder historicamente assimétricas, não reconhece plenamente a legitimidade das lutas protagonizadas por comunidades surdas e outros grupos minoritários. Essa visão se sustenta na normalização de privilégios que, embora implícitos, estruturam as relações sociais e institucionais. A deslegitimação dos movimentos reivindicatórios, como os conduzidos por docentes surdos, não é fruto apenas de ignorância, mas também de um esforço deliberado para manter o status quo. Ao tachar esses educadores

como “militantes agressivos”, desvia-se o foco das demandas legítimas e se reforça a ideia de que qualquer ato de resistência é uma ameaça à ordem estabelecida.

Esse fenômeno, no entanto, não é isolado; faz parte de um processo mais amplo de silenciamento das minorias em espaços de poder, como as universidades. O ambiente acadêmico, muitas vezes visto como um espaço de pluralidade e diversidade, pode, paradoxalmente, reproduzir práticas excludentes. Quando professores surdos se posicionam contra injustiças estruturais, enfrentam não apenas a resistência direta de indivíduos, mas também a institucionalização de narrativas que os colocam como “problemáticos”. Essa rotulação não apenas desacredita suas ações, mas também cria barreiras adicionais para o avanço das pautas que buscam inclusão e equidade. A cultura ouvintista, ao se posicionar como norma, invisibiliza a necessidade de mudança e reforça práticas de exclusão.

Para Freire (1988) a caracterização de reivindicações justas como “violência” ou “radicalismo” demonstra uma inversão de papéis típica de estruturas opressoras. Enquanto os opressores exercem seu poder de forma sistemática e estruturada, qualquer reação a essa violência é distorcida e vista como uma afronta desproporcional. Essa narrativa serve como mecanismo de controle, desestimulando a mobilização de grupos marginalizados. Nesse cenário, a luta dos docentes surdos não é apenas por direitos trabalhistas ou acadêmicos, mas também pelo reconhecimento de sua identidade cultural e linguística, constantemente invisibilizada pela lógica ouvinte. Enfrentar essa realidade exige, portanto, um esforço contínuo para desconstruir essas narrativas opressoras e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Diante desse contexto, é imprescindível refletir sobre como a resistência dos docentes surdos e de outros grupos minoritários não é apenas uma reação às injustiças estruturais, mas também uma reafirmação de sua identidade e de seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa. Essa luta não pode ser interpretada como um ataque à ordem, mas como um esforço para reequilibrar relações historicamente desiguais. A educação, enquanto ferramenta de emancipação, deve ser o espaço em que essas vozes se amplificam, ao invés de serem silenciadas. É fundamental que as universidades e demais instituições se comprometam com a valorização da diversidade e com a garantia de direitos, rompendo com práticas que reforçam a exclusão.

Por fim, o enfrentamento da cultura ouvintista e de suas práticas opressoras exige uma mudança estrutural e cultural profunda, pautada na promoção do diálogo, da empatia e da inclusão. Reconhecer a luta dos docentes surdos como legítima e necessária é um passo

essencial para desconstruir estereótipos e superar as barreiras impostas pela ignorância e pelo preconceito. Essa transformação não beneficia apenas os professores surdos, mas a sociedade como um todo, ao criar espaços mais justos, democráticos e representativos. Somente assim será possível construir um futuro em que todos, independentemente de sua identidade, possam ocupar seu espaço de maneira plena e digna

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, enfrentei grandes desafios em encontrar teóricos que abordassem especificamente a realidade de surdos gays no contexto do ensino superior – especificamente nas Amazônias. Diante da escassez de literatura específica, foi necessário recorrer a autores decoloniais para construir uma base teórica que permitisse abordar as complexas questões da homossurdofobia e da resistência de gays surdos no campo educacional. Autores como Joubert Silvestre (2014), Missiato (2020, 2021, 2022), Freire (1988) e outros estudiosos foram fundamentais para contextualizar as questões de opressão e resistência, fornecendo as ferramentas necessárias para questionar as normas dominantes e refletir sobre as múltiplas camadas de discriminação que essas pessoas enfrentam. A partir dessa perspectiva, foi possível construir uma análise crítica e aprofundada sobre a invisibilidade dessas identidades e a urgência de se pensar em locais verdadeiramente inclusivos e interseccionais.

Além disso, sinto a pesquisa contribui para uma discussão que ainda é marginalizada, não apenas no âmbito acadêmico, mas também nas políticas públicas e na prática educacional. O recorte da interseção entre ser surdo gay demanda um olhar atento, que ainda não é amplamente realizado, e esse vazio na literatura e nas práticas educacionais reforça a importância de se promover mais pesquisas nesse campo. É evidente que ainda há muito a ser feito. A comunidade acadêmica deve se comprometer com o fortalecimento de estudos que abordem essas interseccionalidades, de modo a criar um espaço mais inclusivo e representativo para todos os sujeitos.

A pesquisa proposta visou compreender as formas de enfrentamento vivenciadas por pessoas surdas gays, com o objetivo de refletir sobre suas experiências nos âmbitos formativo, escolar e profissional. Ao longo deste estudo, foi possível identificar como os contextos de opressão relacionados à homossurdofobia interferem de forma marcante na vida dessas pessoas, seja no campo da educação inclusiva, seja nas práticas de resistência e enfrentamento aos preconceitos linguísticos e da LGBTQIA+fobia. A homossurdofobia, um conceito pouco explorado na literatura acadêmica, revela uma interseção de discriminação que, além de invisibilizar a experiência de ser gay, também ignora a identidade surda, perpetuando a marginalização desses indivíduos de uma forma dupla e frequentemente silenciada.

No que tange aos objetivos específicos, a pesquisa contribuiu para uma melhor compreensão do processo formativo de pessoas surdas e gays, ao iluminar suas vivências sob uma perspectiva decolonial. Esta abordagem decolonial desafiou as normas culturais

dominantes e destacou as camadas de exclusão enfrentadas por esses indivíduos. Em um contexto educacional que ainda reproduz um modelo excludente, que privilegia a homogeneidade e a padronização, os sujeitos surdos gays têm suas identidades constantemente negadas, tanto pela cultura ouvinte e heteronormativa quanto pelo próprio movimento LGBTQIAPN+, que historicamente não incorporou as especificidades da comunidade surda em suas discussões. Essa falta de articulação entre as esferas torna ainda mais difícil a construção de um espaço de luta conjunta que una as demandas por igualdade e dignidade desses sujeitos. Além disso, ao problematizar a desigualdade sociolinguística e de sexualidade pela ótica decolonial, foi possível perceber a importância de desnaturalizar a ideia de que uma única narrativa é a “certa”. O sistema educacional e as políticas públicas, em sua maioria, falham em criar ambientes verdadeiramente inclusivos, pois ainda se baseiam em uma lógica excludente que perpetua a ideia de que a cultura ouvinte e heteronormativa é a única legítima. A inclusão, assim, se torna uma ilusão, sem um verdadeiro compromisso com as diversidades linguísticas, culturais e sexuais. Este estudo evidencia que a resistência de gays surdos, tanto no papel de estudantes quanto de educadores, ocorre muitas vezes de forma isolada, sem o devido reconhecimento de suas lutas e conquistas.

A relevância social dessa pesquisa é as contribuições para a comunidade surda e LGBTQIAPN+. Ao evidenciar as múltiplas formas de discriminação e invisibilização que esses indivíduos enfrentam, a pesquisa propõe que a interseção de suas identidades não seja tratada de maneira isolada, mas sim integrada, destacando a importância de políticas públicas inclusivas que atendam a essas especificidades.

Enquanto professor universitário, criei disciplinas voltadas para inclusão e sexualidade utilizando autores da Amazônia, e um dos feitos que tanto me orgulho, é o programa EQUINÓS, este projeto de extensão na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) se origina do projeto de extensão homônimo desenvolvido na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com o objetivo de enfrentar a TransLGBQIAP+Fobia no ambiente acadêmico, social e educacional. Com um caráter interdisciplinar e TRANSdisciplinar, o projeto articula intelectualmente professores, técnicos, estudantes, terceirizados da universidade e comunidade externa, em parceria com movimentos sociais e ativistas TransLGBQIAP+, na construção de pautas comuns e no desenvolvimento de ações concretas de enfrentamento à violência e à discriminação. Através de seminários, rodas de conversa, saraus temáticos, cursos livres, ciclos de lives e eventos culturais, busca-se consolidar um espaço de diálogo entre a universidade e a sociedade civil, fortalecendo o debate sobre a inclusão e o respeito à diversidade sexual e de gênero no Amapá.

Após a finalização da minha dissertação sobre homossurdofobia, pretendo aprofundar

a pesquisa sobre as interseções entre deficiência auditiva e diversidade sexual, desenvolvendo novas abordagens metodológicas e curriculares que contribuam para a inclusão efetiva dessas comunidades. Almejo ampliar parcerias com instituições e movimentos sociais, promovendo ações de conscientização, formação e acolhimento, e contribuindo para a construção de políticas públicas que enfrentem as discriminações específicas vivenciadas por pessoas surdas dentro do contexto LGBTQIAPN+.

A pesquisa representa uma contribuição fundamental para minha trajetória pessoal e profissional, especialmente enquanto homem gay, pesquisador e professor em uma universidade pública. Ao abordar questões relacionadas à sexualidade, diversidade, cultura e inclusão, ela amplia minha compreensão sobre as complexas dinâmicas de opressão e resistência presentes nos contextos educacionais e sociais, fortalecendo minha atuação acadêmica e o compromisso com a promoção de um ambiente mais inclusivo e plural. Ao discutir as realidades de pessoas surdas gays, o estudo não apenas questiona as práticas educacionais dominantes, mas também aponta a urgência de se criar ambientes de aprendizagem que não apenas aceitem, mas respeitem e promovam a diversidade em todas as suas formas.

No entanto, é importante destacar que, apesar da relevância da pesquisa, ainda estamos longe de uma transformação efetiva no campo educacional. As mudanças estruturais necessárias para que surdos gays, especialmente aqueles que vivem a interseção dessas identidades, possam ter seus direitos e necessidades atendidos de forma justa, exigem não apenas um novo olhar acadêmico, mas também um compromisso das instituições com a mudança de suas práticas pedagógicas, políticas e culturais. A resistência de pessoas surdas gays, apesar de notável, não deve ser romantizada ou tratada como um simples processo de adaptação, mas sim como um reflexo de uma sociedade que ainda resiste em reconhecer as múltiplas identidades que compõem o ser humano. A transformação só será possível quando o reconhecimento dessas identidades for efetivo e não apenas simbólico, o que requer um profundo compromisso com a justiça social e a luta contra todas as formas de opressão.

Esta pesquisa contribui de forma significativa para a construção de uma academia mais crítica e consciente, que se propõe a questionar as normas estabelecidas e a abrir espaço para as vozes silenciadas. Ao mesmo tempo, abre caminho para outras investigações que sigam explorando as complexas relações entre deficiência, sexualidade e identidade, propondo novas perspectivas sobre como as políticas públicas podem, de fato, atender às necessidades dessa população marginalizada. A luta por um mundo mais inclusivo não se dá apenas por meio de boas intenções, mas por ações concretas que garantam a dignidade e o respeito de todos, independentemente de sua condição auditiva, sexualidade ou qualquer outra identidade que seja alvo de preconceito.

Ao refletir sobre o problema proposto e os objetivos estabelecidos inicialmente, é

importante refletir sobre o quanto foi possível alcançar e também sobre os aspectos que ficaram à margem, em grande parte devido à falta de literatura específica e ao contexto complexo da pesquisa. A proposta de entender as experiências de um surdo gay, particularmente no contexto amazônico, foi uma tarefa desafiadora, como explicitado em linhas anteriores, a literatura disponível sobre essa interseção ainda é escassa. Embora a literatura decolonial tenha sido essencial para a análise, ela não forneceu todas as respostas desejadas, pois a maior parte dos autores decoloniais não discutem (especificamente) sobre a exclusão de surdos ou sua cultura, mas ao mesmo tempo abriu um leque de novas questões que merecem aprofundamento. O que se perdeu, talvez, foi uma análise mais aprofundada sobre a atuação de políticas públicas em nível local, o que limita a aplicação de soluções práticas diretamente no contexto de ensino superior e nos serviços voltados a essa população.

Em relação aos objetivos da pesquisa, enquanto muitos foram alcançados, outros ficaram aquém das expectativas. A análise de como a homossurdofobia se manifesta nas diferentes esferas da vida de sujeito surdo gay foi substancial, mas sua compreensão prática, em termos de ações concretas no cotidiano educacional, ainda carece de mais dados e uma abordagem mais direcionada. O próprio conceito de homossurdofobia, ainda pouco explorado na literatura, demos o devido destaque, pois está profundamente relacionado à realidade de marginalização e resistência de uma identidade híbrida.

A homossurdofobia não apenas exclui, mas também distorce as narrativas de vida dessas pessoas, negando-lhes o direito de se reconhecerem plenamente em suas múltiplas identidades. O silenciamento ocorre tanto no âmbito linguístico - com a falta de materiais acessíveis em Libras sobre diversidade sexual e de gênero - quanto no simbólico, quando suas experiências são ignoradas ou tratadas como anomalias dentro da própria comunidade surda e LGBTQIAPN+. Esse processo perpetua a ideia de que corpos dissidentes são erros a serem corrigidos ou ocultados, reforçando a solidão e o isolamento social. O desafio, então, não está apenas em nomear essa opressão, mas em construir espaços de resistência que celebrem e validem essas existências. Este olhar crítico revela que a pesquisa cumpriu seu papel de questionar as normas e práticas estabelecidas.

O futuro desta pesquisa indica a necessidade de aprofundamentos, especialmente no que tange à adaptação das instituições de ensino e à criação de espaços de aprendizagem inclusivos para surdos. A inclusão, embora central neste estudo, foi repensada de forma mais pragmática, focando tanto nos desafios do ensino desse indivíduo quanto nas barreiras enfrentadas em relação à sexualidade. A construção de um currículo verdadeiramente inclusivo e representativo, que considere as múltiplas identidades e as especificidades de cada grupo, será um dos maiores desafios para as futuras pesquisas, exigindo o desenvolvimento de práticas mais assertivas.

Finalmente, ao refletir sobre as transformações necessárias na prática educacional, este

estudo aponta para a urgência de mudanças estruturais nas instituições de ensino. A falta de um compromisso real com a educação inclusiva e com a aceitação genuína de todas as identidades se reflete diretamente na marginalização dos surdos gays. A autocrítica presente neste trabalho aponta que, para transformar as instituições, não basta adaptar-se à ideia de inclusão, mas é preciso promover ambientes educacionais que reconheçam e respeitem as diversas identidades. Esse processo de transformação só será possível quando houver um compromisso coletivo com a construção de espaços educacionais que verdadeiramente valorizem e promovam a diversidade em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais**. 2015. XIII, 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.
- ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORRILHO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Ensaio Geral, 1).
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Mimeo de conferência apresentada em Foz do Iguaçu, 1998.
- BLONDEL, Charles. **Introdução à Psicologia Coletiva**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1960, p. 17
- CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **Ecoss do silêncio: culturas e trajetórias de surdos em Macapá**. 2016. 248f. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2016.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTRO, B.; FOSTER, E. L. S.; CUSTODIO, E. S. Reflexões sobre racismo e antirracismo no ensino superior sob a perspectiva decolonial. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 16, p. 504-523, 2022.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean, **Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa**. In LARROSA, Jorge (et.all.) **Déjame que te Cuente – Ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.
- COSTA, Sheila Batista Maia Santos Reis da. **Estratégias linguísticas identitárias da sexualidade de surdos LGBTQIA+ no processo de tradução LSB-LPO: como traduzir uma identidade que não é minha?** 2022. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, 2022.

CHOI, Daniel; *et al.* **Libras: conhecimento além dos sinais**. Organizadora Maria Cristina da Cunha Pereira. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

COSTA, Antônio Mateus Pontes. **Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação**. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

DENZIN, Norman k. Lincoln, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In. DENZIN, Norman k. Lincoln, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEROSSI, Caio Corrêa. Uma análise sobre as pesquisas (auto) biográfica e biográfica: visada panorâmica nas plataformas da CAPES e da BDTD. **Revista Prática Docente**, v. 8, n. 1, e23004, 2023.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. Tradução: Sandra Castello Branco. **Revisão técnica: Cezar Mortari**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARINHA, Corina Alves; Victoria, J. R. **Um olhar sobre a inclusão da diversidade sexual nas organizações**. In: 18º Seminário de Pesquisa e Extensão 2016, 2016, BH. Seminário 18, 2016

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. Ed. E Soc. Campinas, vol.27, nº95, p. 495-520, maio/agosto 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FLICK, U. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. 3.ed. São Paulo: Paz e terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

GAMBOA, S. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9–28, 2000. DOI: 10.5433/2176-6665.2000v5n2p9.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158>. Acesso em: 2 jan. 2024.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: COBOGÓ, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Bauer, Martin W. Entrevista narrativa. In. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAZZARIM, Luís Fernando. **Bases Epistemológicas da pesquisa em educação**. Santa Maria: UFMS, NTE, UAB, 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (Original de 1955).

LIMA, Wollacy Esquerdo. **Perspectivas de enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação básica a partir da formação de professores no PARFOR**. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá.

LINS, HELOISA ANDREIA DE MATOS; NASCIMENTO, LILIAN CRISTINE RIBEIRO. **Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos**. Pró-Posições (UNICAMP. Online), v. 26, p. 27-40, 2015.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MACEDO, F. N.; TERRASSI, E.P.; **Sexualidade de adolescentes portadores de diferentes deficiências**. In DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N; MIRANDA, T.; (Org.) Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MENDES, N. F. O. (2019). **Informações centrais de medicamento em Libras: Tradução comentada para instituir o direito e o acesso linguístico dos surdos na área da saúde**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

MELLO, Anahi Guedes de; Nuernberg, Adriano Henriqu. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 20, p. 635-655, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criticidade**. 28. Ed. Petrópolis: vozes, 2009.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Colonialidade Normativa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. v. 1. 133p.

MISSIATTO, L. A. F. Diferença ontológica: a dicotomia humana como espaço de produção da diferença colonial. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 04, n. 01, p. 22–45, 2020.

_____. **Pedagogia dos esquecimentos, memoricídio e Direitos Humanos: Discussões emergentes em um mundo de desigualdades**. In: Antonio Carlos Sardinha; David Junior de

Souza Silva; Raimundo Erundino Santos Diniz. (Org.). Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas. 1ed. Macapá: UNIFAP Editora, 2022, v., p. 36-59.

MIGNOLO, W. D. (2003). **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2014.

NASCIMENTO, Ariela Soraya. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?**. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015

NEVES, Sérgio Leandro Sousa. **Cartografia decolonial catrumana**. Montes Claros, 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social /PPGDS, 2020.

OLIVEIRA, Rogério Gonçalves de. **A variação articulatória em libras e a orientação sexual do surdo: estudo sobre captura de movimentos e percepção linguística**. 2017. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

LIVEIRA, E. DE; SOUZA, M. L. DE. Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Direito Coletivo Na Ordem Contemporânea. **Cadernos da Escola de Direito**, v. 3, n. 16, 4 mar. 2015. Acesso em: 22 de dez. 2023.

ORLANDI, Eni Pucinelli, 1942. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. / Eni Pucinelli Orlandi. 6º ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

PAZ, P. A. C. D. E.; SOARES, A. **Direitos humanos como fundamentos da democracia e da educação**. Mais recentemente, outras iniciativas, como a Lei no 12. 711 / 2012, uma política ensino superior e médio-técnico. p. 146–183, 2022.

PASSERON, Jean-Claude. Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. **Revue française de sociologie**, v. XXXI, n. 1, p. 3-22, 1989.

PRADO, Marco Aurélio M; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, Hierarquização e Humilhação Social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011.

PEREIRA, Alexandre Adalberto; ANJOS, K. M. B. ; LIMA, W. E. . A heteronormatividade em escolas de Santana, Amapá: impactos nas vidas de estudantes LGBTQIA+. **REVISTA COCAR (ONLINE)**, v. 16, p. 1-22, 2022.

- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, B. DE S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. P. 73–117.
- REIS, Flaviane. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- SAUSSURE, F. (2006). **Curso de Linguística Geral**. Trad. José Tadeu dos Santos. 1. ed. São Paulo: Cultrix.
- SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção pedagogia e educação).
- SANTOS, L. R. de L.; CARVALHO, D. M. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190–203, 2016
- SARAVIA, E. **Introdução à teoria da política pública**. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2006. cap. 1, p.21-42. (Coletânea).
- SAPIR, Edward. **Language: an introduction to the study of speech**. New York: Harcourt, Brace & World, 1949.
- SILVESTRE, Joubert. **Os entre-lugares: um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- SIQUEIRA, Andreia Cristina. **Cultura, identidade e cultura: a influência da cultura ouvintista. O lugar da história e dos historiadores nas Amazônias**. / Veronica Aparecida Silveira Aguiar (organizadora). – Macapá: UNIFAP, 2018. 350 p.: il.
- SOUZA, J. P. de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco 2006.
- SOUZA, R, M. e MENDES, I.R.S. **Língua de sinais e sua influência na educação**. Estudos de Psicologia. Campinas. v.4, n.1, p. 35-51, 2006.
- SOUZA, R. A. **A implantação da Libras nas licenciaturas: desmitificando conceitos**. *Educação, Artes e Inclusão*, v. 13(3), p. 85, 2017
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- STEIN, Ernildo. **Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia, dialética e hermenêutica**. RGS: LPM. 1987.

STROBEL, K. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD — Educação Temática Digital, Campinas: UNICAMP, v. 7, n. 2, p. 243-252, jun. 2006.

TEIXEIRA, T. **Inflexões Éticas**. Belo Horizonte: Senso, 2019.

TOZONI, Reis, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. 2. ed. — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009

UNESCO. Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais. (2007). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em 20 de dez. 2023.

VINUTO, J. **A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Temáticas (UNICAMP), v. 44, p. 201-218, 2015.

VYGOTSKY, L. S. (1978). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de M. M. de Lima. São Paulo: Martins Fontes.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UNIFAP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá!

Ficamos gratos por você ter recebido nosso convite!

Gostaríamos que contribuísse com a pesquisa de mestrado “**HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e Resistências de um Docente Surdo Gay na Amazônia Amapaense**”.

Nosso objetivo é: Compreender as formas de enfrentamentos de uma pessoa gay/surda acerca da homossurdofobia em seus processos formativos, escolares e profissionais.

Leia as informações abaixo antes de autorizar ou não sua participação na pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador: Tiago Ruan Pereira e Silva, portador do RG 332425, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob matrícula: 2022101872, orientado pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Os dados coletados consistem em: gravações feitas durante discussões em entrevistas narrativas. Em nenhum momento você será identificado(a), caso tenha interesse em ser identificado(a) deverá ser assinado o termo de autorização de identificação. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, sua identidade será preservada, e caso tenha interesse em ter sua identidade mencionada nas publicações será assinado termo de autorização de identificação.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica. Os dados coletados serão usados em relatórios internos relativos ao projeto e também poderão ser publicados em artigos científicos, *banners*, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros.

Ao final, você terá contribuído para que saibamos sobre formas de enfrentamento à LGBTQIA+fobia (preconceito contra LGBTs). Por favor, mantenha uma cópia deste termo para consulta posterior e fique à vontade para entrar em contato com a nossa equipe de pesquisa para tirar dúvidas em qualquer momento.

Riscos e benefícios

Toda pesquisa pode oferecer riscos e desconfortos mínimos como, por exemplo, sentimento de arrependimento ou constrangimento. Também poderá ocorrer níveis de estresse, desgaste emocional ou psicológico, níveis mínimos de ansiedade devido às lembranças, bem como cansaço físico ou mental. Caso sinta-se desconfortável ou avalie que os riscos são maiores que os benefícios, você poderá recusar-se a participar ou mesmo retirar o seu consentimento em qualquer momento da realização desta pesquisa, sem nenhum prejuízo. Por outro lado, quanto aos benefícios, a sua participação nesta pesquisa poderá representar avanços no campo da Educação.

O(a) colaborador(a) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. É livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Este documento constará em duas vias, sendo uma cópia destinada ao(à) colaborador(a) e a outra à equipe de pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, disponibilizamos os seguintes contatos para os devidos esclarecimentos: Tiago Ruan Pereira e Silva (pesquisador), telefone contato (96) 98413-8748, endereço de e-mail: tiagoruann5@gmail.com; e o professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira (Orientador), (96) 98111.5121, e-mail: pereiraxnd@gmail.com, e ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739.

Abaixo, assinse se você aceita ou não participar dessa pesquisa:

- ACEITO
 NÃO ACEITO

Se você aceita participar da entrevista, você tem interesse em ser identificado na pesquisa (*caso não tenha interesse será indicado por você ou pela pesquisadora um nome fantasia*).

NÃO tenho interesse de ser identificado **SIM**, tenho interesse de ser identificado

Caso deseje que se utilize um nome fantasia, você:

- Indica um nome fantasia
 Prefere que o pesquisador indique um nome fantasia

Caso você queira indicar um nome fantasia para ser usado, que nome indica?

Agradecemos seu interesse em participar!

APÊNDICE B – Termo de Autorização de Imagem e Som

Eu, _____,
 nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
 identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº
 _____, residente à Av./Rua
 _____, nº. _____, município de
 _____/Macapá. AUTORIZO o uso de minha imagem em
 todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na
 pesquisa de mestrado, intitulado “**HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e Resistências de um
 Docente Surdo Gay na Amazônia Amapaense**”, do pesquisador Tiago Ruan Pereira e Silva
 (028.529.542-06). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
 imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page;
 (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).
 Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos
 da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.
 Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que
 nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e
 assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

 (Assinatura)

APENDICE C – Questionário socioeconômico

DOCENTE

IDENTIFICAÇÃO

1. Qual seu nome: _____
2. Quantos anos você tem? _____
3. Gênero: () MULHER () HOMEM () Não-binarie _____
4. Onde você nasceu? _____
5. Qual a sua formação? _____
6. Quanto tempo de trabalho no ensino superior como docente? _____
7. Cidade onde mora? _____
8. Qual seu estado civil?
() Casado/a () Viúvo/a () Separado/a () Solteiro/a () Outros – Qual?

9. Tem Filhos? Quantos?	
Idade	Gênero
	Mulher () Homem ()

10. Você se identifica com alguma religião? () Sim () Não
11. Qual? () Católica () Evangélica () Espírita () Candomblé () Umbanda ()
Outra – Qual?

12. Com relação a sua cor, você se considera?() Branca(o)
() Negra(o)() Indígena() Parda(o)
() Amarela, origem asiática(o)
13. Já sofreu discriminação por conta da sua cor?

() sim
() não

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Base teórica	Categoria de análise	Autores
---------------------	-----------------------------	----------------

Inclusão	1. Inclusão na educação: percepção e compreensão da surdofobia	Choi (2011) Freire (1988) Manáesses (2016) Nascimento (2014) Reis (2015) Strobel (2006) Walsh (2009)
Sexualidade	2. Inclusão e sexualidade na educação; percepção e compreensão da homosurdofobia	Abreu (2015) Costa (2022) Oliveira (2017) Silvestre (2014)
LGBTQIA+fobia	3. Ataques contra a sexualidade	Borrilho (2010) Costa (2021) Lima (2023) Missiato (2021) Missiato (2022) Saraiva (2006)
Interseccionalidade	4. Subalternizações.	Collins (2020) Mello; Nuernberg (2012) Collins; Bilge (2021)

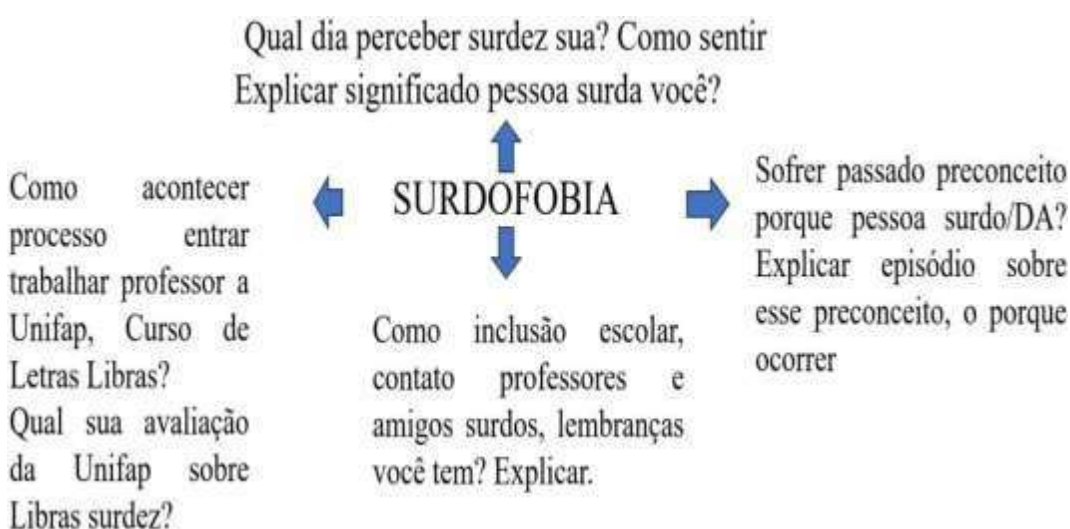
APÊNDICE D – Roteiro de orientação à entrevista narrativa com o colaborador da pesquisa.

Roteiro de orientação à entrevista narrativa com o colaborador da pesquisa (Em respeito à cultura surda, as perguntas foram formuladas na estrutura gramatical da própria Libras)

Seção 1 - A surdofobia.

Categoria de Análise:

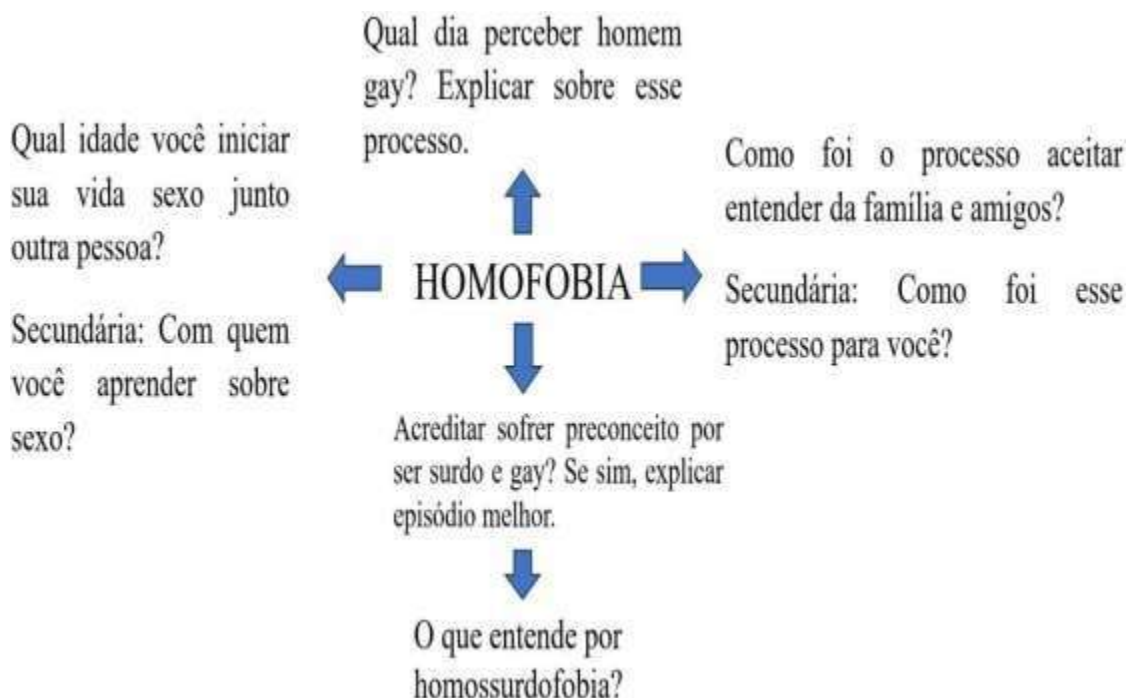
1. Inclusão na educação; percepção e compreensão da **surfobofobia**.



Seção 2 - A homofobia.

Categorias de Análise:

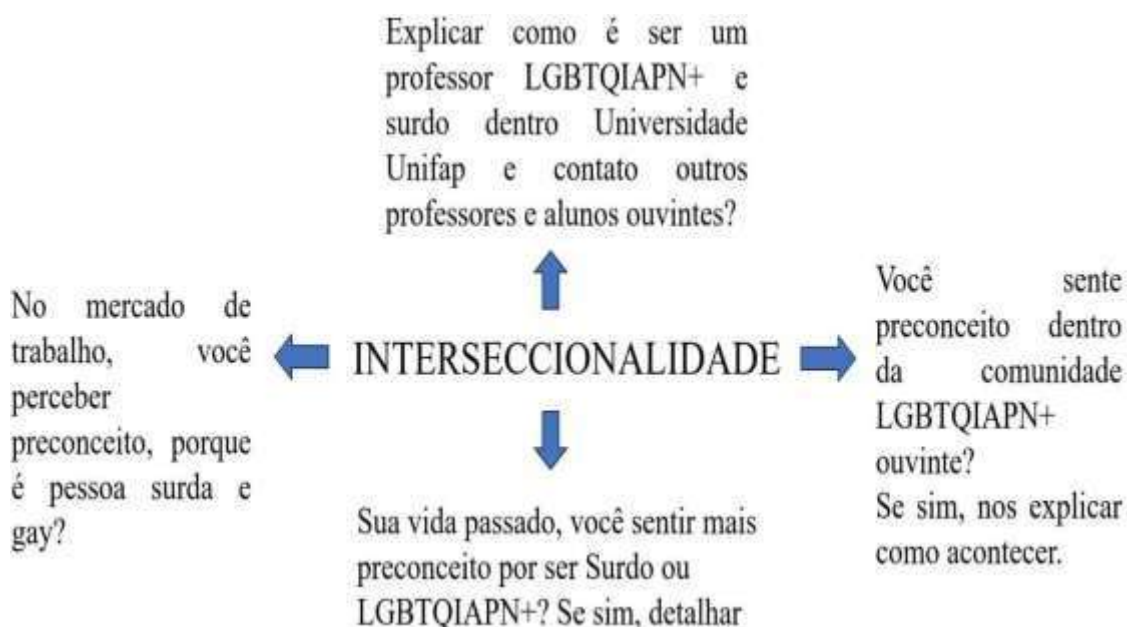
1. Inclusão e sexualidade na educação; percepção e compreensão da **homossurdofobia**.
2. Descobrimientos e ataques contra a sexualidade.



Seção 3 – Interseccionalidade

Categorias de Análise:

1. Subalternizações.



APÊNDICE E – Certificado do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

CERTIFICADO

Título da Pesquisa: HOMOSSURDOFOBIA: Interseccionalidade nas narrativas de docente Surdo

Pesquisador Responsável: Tiago Ruan Pereira e Silva

CAAE: 84421024.9.0000.0211

Submetido em: 04/11/2024

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Amapá

Situação da Versão do Projeto: Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado)

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Certificamos que o projeto cadastrado está de acordo com os Princípios Éticos, em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, e normas correlatas, adotadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), em reunião realizada em 18/12/2024.

Macapá, 21 de janeiro de 2025

Profª. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/PROESP/UEAP
PORTARIA Nº 817/2024-UEAP

Universidade do Estado do Amapá
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - UEAP
Rua Tiradentes, 284
Centro | CEP: 68900-098
Macapá - AP
Email: cep@ueap.edu.br

