UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (PPGECIMA)

MARTA MARIA MONTES LEÃO

EDUCAÇÃO SEXUAL EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PROBLEMATIZAÇÃO DE ARTEFATOS CULTURAIS NA DOCÊNCIA COM SURDOS(AS)

São Cristóvão
2025

MARTA MARIA MONTES LEÃO

EDUCAÇÃO SEXUAL EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PROBLEMATIZAÇÃO DE ARTEFATOS CULTURAIS NA DOCÊNCIA COM SURDOS(AS)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós– Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine de Jesus Souza

São Cristóvão

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Leão, Marta Maria Montes
L437e Educação sexual em narrativas (auto)biográficas: problematização de artefatos culturais na docência com surdoa(as) / Marta Maria Montes Leão; orientadora Elaine de Jesus Souza. – São Cristóvão, SE, 2025.
162 f.; il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação sexual para pessoas com deficiência. 2. Surdos - Educação. I. Souza, Elaine de Jesus, orient. II. Título.

CDU 613.88

EDUCAÇÃO SEXUAL EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PROBLEMATIZAÇÃO DE ARTEFATOS CULTURAIS NA DOCÊNCIA COM SURDOS(AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECIMA

MARTA MARIA MONTES LEÃO

EDUCAÇÃO SEXUAL EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PROBLEMATIZAÇÃO DE ARTEFATOS CULTURAIS NA DOCÊNCIA COM SURDOS (AS)

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
29 DE AGOSTO DE 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br ELAINE DE JESUS SOUZA
Data: 02/09/2025 19:17:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Elaine de Jesus Souza (Orientadora)
PPGECIMA/UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br YZILA LIZIANE FARIAS MAIA DE ARAUJO
Data: 29/08/2025 14:50:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Yzila Liziane Farias Maia de Araujo (membro interno)
PPGECIMA/UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br JOILSON PEREIRA DA SILVA
Data: 29/08/2025 11:36:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva (membro externo ao programa)
GEPRESI/UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDIENE SANTOS
Data: 02/09/2025 09:16:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Claudiene Santos (membro externo à instituição)
Universidade Federal de Uberlândia/UFU

DEDICATÓRIA

Em dias frios, o xale de crochê, abraça – um abraço quentinho e cheio de afetos. Essa dedicatória é um entrelaçar de sentimentos que sustentaram cada ponto dessa trama.

Aos que seguraram o cesto cheio de novelos quando minhas mãos vacilaram.

Àqueles que ajudaram a desfazer nós e desembolar os fios.

Ao meu amor, companheiro de jornada, que crochetou comigo, passando firmeza e ternura.

À minha família, que mesmo nos silêncios, foi presença e segurarou a agulha em diversas etapas.

E a mim, que crochetei saberes com as mãos, os olhos e o corpo.

Que transformei cansaço em coragem, desânimos e dúvidas em pontos de virada.

Essa dissertação é também um crochê de mim mesma – feito de afetos, rupturas, (re)construções e paixões.

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de tramas. E esta dissertação não seria possível sem os novelos e agulhas que me acompanharam, com fé, afeto, coragem, persistência e paciência.

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar nos dias difíceis, por renovar minhas forças quando meu corpo e minha mente cansados vacilavam e por me acompanhar nessa caminhada, fazendo com que eu persistente, mesmo quando os pontos pareciam desmanchar.

Ao meu companheiro de vida, meu amor, Tharley Leão, obrigada por estar ao meu lado em cada etapa: acolhendo os cansaços, celebrando cada conquista, motivando-me a não desistir, sustentando nosso lar, escutando meus choros e desabafos. Sem você, não teria conseguido ir tão longe.

À minha família Montes, que, mesmo nas minhas ausências, orou e torceu por mim. À minha mãe, Marilia, que sempre fez sacrifícios para o melhor das suas filhas. Às minhas irmãs, sobrinhas e cunhado, obrigada que me acompanharam nesta etapa e sustentarem minha caminhada com oração.

À família Leão, que me acolheu e apoiou. À minha sogra, Soila Leão, que me ensinou a arte do crochê com paciência e afinco. Aos meus cunhados e cunhadas, que tantas vezes me socorreram e me apoiaram. Às minhas sobrinhas, que sempre sentiram manifestaram a falta da tia.

À minha orientadora, Profª Drª Elaine de Jesus Souza, por confiar neste trabalho e permitir que eu conduzisse essa escrita com coragem e sensibilidade.

Aos professores(as) e colegas do PPGECIMA na UFS, por cada troca, leitura, provocação e acolhimento. Em especial:

- À Profª Drª Yzila Maia, que me acompanhou durante o meu estágio de docência.
- Às Profª Drª Lara, Drª Ipoglo, Drª Divanizia e ao Prof. Dr. Erivanildo, por compartilharem saberes potente de forma humana.
- Ao Prof. Dr. Paulo Brazão, pelas contribuições e orientações durante o mestrado sanduíche na universidade da Madeira.

Aos meus colegas e amigos do IPASE, obrigada por todo apoio nessa jornada. À diretora pedagógica, Tia Dayse, seu incentivo constante me mostrou que é possível continuar evoluindo. Aos meus chefes, Raul e Rafael, obrigada por todo o apoio e por acreditarem em mim. Aos professores Beatriz Rabelo e Micael, obrigada por dividirem

comigo os afazeres docentes e, muitas vezes, também suporte emocional, com escuta atenta e presença verdadeira.

Aos meus colegas e amigos do Lacen/ Se, obrigada por compreenderem meus ausentes-presentes durante esse percurso, por apoiarem a minha formação. Às chefias Karine Moura e Cliomar Santos, minha gratidão por facilitarem meus caminhos. À minha amiga Zelma Moura, obrigada pelo seu apoio e por compartilhar comigo seus saberes relacionados ao crochê.

Aos integrantes do UMACI da Ilha da Madeira, onde pude vivenciar uma parte significativa da minha trajetória acadêmica: obrigada pela acolhida, pelos aprendizados e pela experiência internacional que tanto me marcou. Aos pesquisadores(as) Profª Drª Dora Pombo, Thais Coppen, Hugo Silva, Mafalda Abreu, Luena e Gonçalo Gomes, minha profunda gratidão por me apresentarem a floresta Laurissilva.

Aos meus(as) alunos(as) da graduação na UFS e na Uniasselvi, obrigada pela partilha, pelas trocas e pelos desafios que também me ensinaram a ser professora.

Aos meus alunos e alunas Surdos(as), a razão maior desse trabalho: com vocês aprendi que o conhecimento é também corpo, gesto e olhar. Obrigada por entrelaçarem comigo tantos sentidos.

Agradeço também às instituições que tornaram esta pesquisa possível- CAPES, IPAESE, LACEN/ SE e ao Governo do Estado de Sergipe, na pessoa do governador Fábio Mitidieri, por ter assinado minha licença para capacitação e permitindo a realização do meu mestrado sanduiche em Portugal.

E por fim, agradeço a mim mesma. Por ter insistido, refeito pontos e recomeçado. Por ter feito da escrita um ato de escuta, resistência e amor pela docência. Por transformar lágrimas, dores físicas e longas horas sentada escrevendo em uma experiência de superação. Por acreditar que era possível, mesmo quando me disseram que não era capaz ou que meu modo de ser e me expressar não era combinavam com o ambiente acadêmico.

Parabéns, Marta. Você conseguiu

Este xale de crochê é coletivo. Cada trama foi construída com compromisso, gratidão e paixão!

“Ouse sonhar; você nunca irá além dos sonhos.”
Rayssa & Ravel, na canção *Ouse Sonhar* (versão interpretada por Amanda Ferrari, 2009)

RESUMO

Esta pesquisa nasce entre fios, experiências e inquietações que atravessam minha formação docente em Ciências Biológicas, na tentativa de compreender, com e a partir da Educação Sexual, outros modos de ensinar e de existir. Ancorada nas teorizações pós-críticas e nos Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, compreendemos a Educação Sexual como um campo que transcende o biológico, mas que se entrelaça a discursos sobre corpo, gênero e sexualidade, todos marcados por relações de poder e saber. O currículo, nessa tessitura, deixa de ser uma simples coleção de conteúdos e passa a ser entendido como artefato cultural, tecido por saberes, subjetividades, identidades/diferenças e normas que regulam corpos e comportamentos. No contexto da minha docência com estudantes Surdos(as), compartilho a (re)criação de artefatos culturais como práticas que produzem sentido, provocam deslocamentos e possibilitam o (re)conhecimento de identidades/diferenças que emergem nas relações entre ensino de Biologia, Educação Sexual e a cultura surda. Esses artefatos não são meros instrumentos, mas (re)criações atravessadas por experiências visuais, discursivas e afetivas, que tensionam o que se espera da docência, do corpo e da própria escola. A pesquisa foi guiada pela seguinte questão: *Quais discursos sobre Educação Sexual são (re)produzidos a partir dos artefatos culturais utilizados na docência com Surdos (as)?* A partir das teorizações pós-críticas em Educação, fui me deixando atravessar pela análise cultural como modo de olhar, sentir e problematizar os artefatos, reconhecendo neles produções simbólicas em disputas de sentido. As análises evidenciam que os artefatos culturais, na educação do sujeito Surdo(a), atuam como dispositivos que deslocam a normatividade, amplificam os saberes sobre os corpos e abrem espaços para as diferenças na escola. Esses encontros escolares promoveram deslocamentos na minha própria docência, demonstrando a potência da visualidade, da cultura surda e da diferença como elementos que compõem a Educação Sexual em uma perspectiva sensível às diferenças, aos afetos e aos modos plurais de existência.

Palavras-chave: Educação Sexual; Narrativas (Auto)biográficas; Docência; Surdos/as; Estudos Culturais.

ABSTRACT

This research emerges among threads, experiences, and questions that traverse my teacher education in Biological Sciences, seeking to understand, with and from Sexuality Education, other ways of teaching and existing. Anchored in post-critical theorizing and Post-Structuralist Cultural Studies, Sexuality Education is understood as a field that transcends the biological, intertwining with discourses on body, gender, and sexuality, all marked by relations of power and knowledge. In this weaving, the curriculum is conceived as a cultural artifact, woven by knowledges, subjectivities, identities/differences, and norms that regulate bodies and behaviors. Within my teaching practice with Deaf students, I share the (re)creation of cultural artifacts as practices that produce meaning, provoke displacements, and enable the (re)cognition of identities/differences emerging in the intersections between Biology teaching, Sexuality Education, and Deaf culture. These artifacts, permeated by visual, discursive, and affective experiences, act as devices that challenge normativity, expand knowledge about bodies, and open spaces for differences in school. Guided by the question "Which discourses on Sexuality Education are (re)produced through the cultural artifacts used in teaching Deaf students?", this research adopts cultural analysis as a way of seeing, feeling, and problematizing such artifacts, recognizing them as symbolic productions in disputes over meaning. The findings reveal that visuality, Deaf culture, and difference are powerful elements in shaping Sexuality Education from a perspective sensitive to differences, affections, and plural ways of existing.

Keywords: Bilingual education of Deaf students; Writing of the self; Power/knowledge; Weaving knowledge

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Minha bolsa para transportar linhas ---------- 26
Figura 02: O nó ---------- 34
Figura 03: Detalhes: abertura circular por onde passa o fio ---------- 43
Figura 04: O fio torcido ---------- 57
Figura 05: Motivos florais ---------- 63
Figura 06: Receita ---------- 63
Figura 07: Gráfico ---------- 63
Figura 08: O novelo de 4 fios ---------- 78
Figura 09: Tipos de absorventes externos ---------- 85
Figura 10: Os tons de vermelho ---------- 86
Figura 11: Tabela menstrual ---------- 90
Figura 12: Tabela menstrual produzida por um(a) estudante ---------- 92
Figura 13: Camisinha feminina ----------94
Figura 14: Cartões ---------- 104
Figura 15: Uso dos cartões ---------- 106
Figura 16: Cartão com as imagens ---------- 107
Figura 17: Modelo ---------- 110
Figura 18: Representação dos corpos ---------- 112
Figura 19: Bonecos(as) no saguão da escola ---------- 115
Figura 20: Cordão e as fitas coloridas ---------- 118
Figura 21: Cordão com fitas coloridas ----------119
Figura 22: Desejamos com o cérebro ou com o coração? ---------- 124
Figura 23: Célula eucarionte de biscuit ---------- 130
Figura 24: Portas marcadas ---------- 133
Figura 25: Resumo das transformações corporais durante a puberdade --------- 137

SUMÁRIO

O FIO DA VIDA 11

1. **LAÇADA INICIAL** 17
2. **FIOS E AGULHA TECENDO PONTOS** 19
3. **TRAMAS E ENTRELAÇAMENTOS: PONTOS DE SUSTENTAÇÃO**...25

3.1 Entrelaçando conceitos: Estudos Culturais Pós-Estruturalistas e Narrativas (Auto)biográficas 25

3.2 Entre pontos e sinais: Educação Sexual e a docência com Surdos(as) 42

4. **PONTOS QUE FORMAM UM CROCHÊ METODOLÓGICO** 62
5. **CROCHETANDO NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO SEXUAL: EXPERIÊNCIAS EM FIOS DE PROBLEMATIZAÇÕES** 77

5.1 Fios do corpo: O corpo não é só biológico! 81

5.2 Fios de gênero: Entrelaçando identidades e diferenças 101

5.3 Fios da sexualidade: Tramas e relações de poder 123

6. **ARREMATES QUE NÃO FECHAM: FIOS QUE SEGUEM** 143

REFERÊNCIAS 147

O FIO DA VIDA

Crochê: *"Trabalho feito a mão com uma agulha especial terminada em gancho e que produz um traçado semelhante ao da malha ou da renda, muito usado em vestuário, roupa de cama e mesa, ornamentos etc.*
(Dicionário de Oxford Languages)

Para produzir uma peça de crochê, faz-se necessário o uso de fios ou linhas e uma agulha com um formato de gancho em uma das suas extremidades; essa configuração permite a formação dos pontos ao puxar o fio. O crochê entrou na minha vida em um momento delicado, período em que lutava contra a depressão e a ansiedade. Isso aconteceu logo após a conclusão da minha graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Mulher nordestina, parda, cabelos cacheados, baixa estatura e com um gênio "arretado" de forte, gosto de cozinhar e fazer trabalhos manuais, natural e residente da capital Aracaju, cidade acolhedora e quente na maior parte do ano. Falar sobre mim é como desenrolar um novelo para tecer um xale com uma agulha para crochê. Um fio usado no crochê geralmente é produzido por finos fios torcidos, formando um único, longo e forte fio. Assim também é a minha vida, compostas de vários fios que se entrelaçam e formam as múltiplas identidades que me constituem. Ao distorcer o longo fio da minha vida, três fios se destacam nesse momento da escrita, não pelo seu grau de importância, mas por se envolverem diretamente com este projeto de pesquisa. Fios esses com partes macias e de cores vibrantes; outras partes, ásperas e com cores opacas, às vezes quase sem cor e sem brilho.

O primeiro fio é o do meu eu pessoal: mulher hetero, cisgênero, de classe média e cristã. Cresci em um lar evangélico e sem muitos recursos financeiros, em uma família unida formada por minha mãe, Marilia Montes, e minhas duas irmãs: Marluce Montes, a primogênita, e Mirelli Montes Dias, a caçula da casa. Filha de mãe solo, que esporadicamente recebia visita do pai biológico. Tive uma infância e adolescência felizes: brinquei, acampei, participei de corais e cantatas natalinas, crescendo sob a constante vigilância e cuidado minucioso da minha irmã mais velha, sem esquecer das farpas com a mais nova, que insistia em fazer as coisas do jeito dela (risos). Gosto de praticar esportes, assistir filmes, descobri o vício do artesanato há anos, amo praia, viajar, sou apaixonada por ler, estudar e sempre estar aprendendo coisas novas.

Casei-me com um mineiro da Cidade de Uberaba, em Minas Gerais. Meu marido, Tharley Leão Luís da Costa, é o típico Uberabense: faz amizade fácil e é bastante sociável. Descendente de italianos, tem o patriarcado e a arte de fazer comida correndo pelas veias. “Amarrou os bigodes” com essa Aracajuana em 2010, deparou-se com o choque cultural e as diferenças, mas isso não nos impossibilitou de ter de um relacionamento pautado no companheirismo e em muito amor.

Aqui podemos notar o segundo fio sendo torcido no primeiro; este é relacionado à minha vida escolar e acadêmica. Estudei durante 10 anos em uma escola privada, como bolsista, durante todo o fundamental menor e maior. De família pobre e de descendência africana, passei por vários momentos de preconceito direto e, às vezes, disfarçado de brincadeiras pelos meus colegas; porém, isso só deixava minha vontade de vencer mais forte. Mesmo sem receber apoio da escola e enfrentando a descrença de muitos sobre a possibilidade de sucesso, consegui me destacar. Fui a única aluna a passar na prova do processo seletivo da Escola Técnica Federal de Sergipe, atualmente conhecida como Instituto Federal de Sergipe (IFS), para o curso de técnico integrado em Química.

Amei fazer todo o ensino médio no IFS; foi uma carga enorme de aprendizado para a vida pessoal e profissional. Passei várias madrugadas em claro, estudando, fazendo relatórios dos experimentos práticos e atividades. Foram três anos bem intensos, estudando e aprendendo coisas novas. No final do terceiro ano, prestei vestibular para a UFS e fui aprovada para cursar Engenharia Química.

É aqui que podemos encontrar o terceiro fio sendo torcido aos dois primeiros: o fio da minha vida profissional. Enquanto começava o meu ciclo acadêmico, também iniciava a minha vida profissional, trabalhando na Cervejaria Águas Claras, do grupo AMBEV, localizada no interior de Sergipe.

Após 30 dias conhecendo todos os processos e análises da fábrica, fui alocada no turno da madrugada, no horário das 00h30 às 8h. Diante disso, foi necessário organizar meu horário na universidade no período noturno, até as 22h. Saía das aulas às 21h30, voltava para casa rapidamente para pegar minha farda e material de uso pessoal. Às 22h40, o ônibus da empresa passava pelo ponto e lá estava eu, acompanhada da minha mãe, que não me deixava esperar o ônibus sozinha em uma rua tão deserta. Durante dois anos, passei por uma rotina desgastante e difícil; estudar e trabalhar em um horário tão atípico não era fácil. Passava a madrugada toda fazendo análises das bebidas que estavam sendo envasadas, com uma hora de pausa para comer e descansar – o que nem sempre ocorria. Ao longo desse processo, descobri que cursar Engenharia

não era algo tão legal como imaginei: muitos cálculos e uma metodologia totalmente tradicional e monótona. Fui reduzindo o número de disciplinas matriculadas até que, no quarto período, só havia uma. O processo de aprendizagem tinha se tornado algo chato e desgastante.

No terceiro ano na fábrica, sofri uma lesão no punho direito pelo esforço repetitivo no trabalho. Fiquei afastada durante meses fazendo tratamento; foi algo doloroso e emocionalmente estafante. Foi nessa época que o governo do estado de Sergipe anunciou o concurso para a área da saúde. Minha mãe insistiu muito e até pagou minha inscrição. Naquele momento, sair da AMBEV não fazia parte dos meus planos: eu tinha um bom salário e benefícios, porém não tinha qualidade de vida. Fiz a prova e fui aprovada. Chamada na primeira convocação e lotada no Parreiras Horta, pedi demissão da cervejaria, pois já tinha retornado às minhas atividades laborais e no horário comercial, o que foi uma exigência da gerência da fábrica.

Em julho de 2002, iniciava minha jornada como servidora pública estadual, no Laboratório Central de Saúde Pública de Sergipe (LACEN/SE), no período matutino. Em paralelo a tudo isso, minha vida acadêmica estava parada. Alguns anos depois, fui transferida do setor da físico-química para o setor da microbiologia de água e alimentos; foi uma verdadeira paixão, despertando meu interesse em voltar a estudar e pesquisar. No período vespertino, tentei empreender no ramo de suplementos para emagrecimento e alimentação saudável; nessa época, estavam em alta algumas empresas multinacionais que desenvolviam marketing de multinível.

O emagrecer em si era algo secundário para mim. A ditadura dos corpos “perfeitos” era boa para o lado financeiro, mas não foi algo que gerou bons resultados monetários na minha vida. Essa é uma parte do fio áspera e opaca; esses acontecimentos reforçavam cada vez mais a minha vontade de voltar à UFS para fazer a graduação voltada para a área da microbiologia.

É nesse ponto da história que ocorre, de maneira marcante, a torção dos três fios. Tomei decisões que mudaram o rumo da minha vida. Podemos observar o entrelaçamento dos fios de tal forma que, em muitos momentos, tornam-se um só. As decisões tomadas me levaram a caminhos que a imaginação nunca tinha alcançado.

Em julho de 2009, conheci o Tharley, que estava na minha cidade para fazer um trabalho missionário na igreja que eu frequentava. Começamos a namorar de maneira remota, Aracaju x Uberaba, em janeiro de 2010, e, no dia 15 de maio desse mesmo ano, na Primeira Igreja Batista de Aracaju, nos casamos. Ainda em 2010, com todas as

circunstâncias de recém-casados, recebi incentivo para retomar meus estudos; com isso, fiz a transferência interna para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Minha vida passou por muitas mudanças rapidamente: eu estava cursando o nível superior, fui transferida para o setor de produção de meios de cultura no trabalho, como responsável técnica, e estava vivenciando o início do casamento. Conciliar todas essas responsabilidades não foi fácil, e precisei fazer várias renúncias, como viajar nas férias, dormir até tarde, ir à praia e gastar dinheiro com xerox em vez de aproveitar outras atividades, entre outras coisas.

Foi nos corredores e laboratórios do Departamento de Biologia (DBI) e do Departamento de Morfologia (DMO), nos quais fui bolsista voluntaria do PIBIC e do PIBIT no Laboratório de Microbiologia Aplicada, que vivenciei a certeza de ter realizado uma boa escolha. Para concluir o curso mais rapidamente, em alguns semestres me matriculei em nove disciplinas e, apesar de várias greves dos professores, conclui em oito períodos.

Após a formatura, tentei uma colocação como professora em algumas escolas de pequeno porte na capital; estava difícil, pois não tinha a tão falada experiencia. No mês de maio de 2017, fui convidada para atuar como docente voluntária nas aulas de química do Instituto de Apoio à Educação de Surdos de Sergipe (IPAESE). A professora titular da disciplina não gostou da ideia, pois ficou com medo de ser substituída, e a proposta foi engavetada. No início do segundo semestre deste mesmo ano, comecei como voluntaria, com o intuito de promover aulas práticas na disciplina de biologia. Foi construída uma excelente parceria com o docente, que me recebeu de braços abertos. Quinze dias depois, o professor titular da disciplina, pediu exoneração do IPAESE, pois tinha sido convocado para assumir o cargo técnico do processo seletivo que havia realizado no interior do estado. Com isso, fui convidada a ser professora regente de biologia de todo o ensino médio e fiquei em período de experiencia.

Foi um tremendo desafio: minha Libras era bem básica, e eu precisava ganhar fluência rapidamente. Para isso, me matriculei no curso de Libras. No final de janeiro de 2018, fui contratada como professora efetiva da instituição. Com o passar dos meses, percebi que precisava aprender mais sobre o processo de ensino e aprendizagem dos Surdos(as) e ingressei na pós-graduação lato sensu de 360 horas no curso de Ensino, Tradução e Interpretação em Libras. Os estudos me trouxeram uma base teórica que estruturou a minha atuação docente, assim como novos aprendizados. Foi nesse processo que aprendi sobre a importância do visual na educação de Surdos(as) e o uso

de materiais pedagógicos. Nessa época, já tinha percebido a dificuldade dos discentes no aprendizado de conteúdos abstratos; diante disso, mergulhei de cabeça na produção de vários materiais didáticos utilizando diferentes tipos de matérias-primas, tais como: massa de modelar, argila, recicláveis, dentre outros.

Nas minhas pesquisas e tentativas de produzir materiais concretos e usar o lúdico nas aulas, encontrei a massa de porcelana fria (biscuit). As primeiras peças produzidas foram as morfologias das bactérias, com cores fantasia e sem proporção de escala. Ao levar para sala de aula, os alunos logo começaram a manuseá-las e ficaram encantados com as artes produzidas. Logo após a adesão da turma, percebi a necessidade de ampliar a produção, agora com novos assuntos e conteúdos para as disciplinas de biologia, física e química, nas quais era docente.

No ano de 2019, trabalhava no Laboratório Central de Saúde Pública do Estado de Sergipe (Lacen/SE) da Fundação de Saúde Parreiras pala manhã; à tarde, duas vezes por semana, atuava no IPAESE; e, no período noturno, era, tutora externa da faculdade Leonardo da Vinci (Uniasselvi), assumindo uma turma do curso de Ciências Biológicas Licenciatura.

Com a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas; contudo, aderimos ao modelo educacional remoto. Nessas circunstâncias, encontramos diversos desafios, entre eles: tentar ministrar aulas pela internet usando Libras, conexão lenta, vídeos que travavam e a escassez de recursos tecnológicos devido às condições socioeconômicas de alguns alunos. Mais uma vez, o uso de materiais pedagógicos e lúdicos auxiliou no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse período, fui contaminada pelo coronavírus três vezes. A primeira infecção foi a mais grave, apresentando múltiplos sintomas e exigindo várias idas ao pronto-socorro. Foram meses de incertezas angustiantes, nos quais percebi mudanças drásticas na minha vida, tanto em termos emocionais quanto físicos. Em diversos momentos, senti a necessidade de abrandar o ritmo para lidar com as circunstâncias. As cores e espessuras dos fios da minha vida sofreram mudanças drásticas, situações em que a agulha precisou afrouxar o entrelaçamento dos pontos. No segundo semestre de 2021, retornamos às aulas presenciais e, aos poucos, à toda a rotina escolar.

Durante minha atuação como docente no IPAESE, as alunas e os alunos frequentemente buscavam entender melhor dúvidas relacionadas à saúde e à educação sexual. Essas questões costumam estar permeadas por mitos, preconceitos e desinformação. Por serem alunas e alunos surdos, informações mentirosas ou

enviesadas chegam até eles e não são facilmente corrigidas, muitas vezes devido à barreira linguística ou à falta de uma pessoa confiável que possa transmitir a informação e orientação de forma coerente.

Diante desse contexto, foi proposta a criação de uma disciplina para o itinerário do novo Ensino Médio: Educação e Saúde, com o objetivo de abordar e promover ações relacionadas à saúde pessoal, saúde coletiva, corpo, gênero, sexualidades e sentimentos. A pergunta central durante o desenvolvimento do conteúdo programático foi: *como tornar essa eletiva menos biologista e mais conectada às questões socioculturais e subjetivas das alunas e dos alunos?*

Em 2022, senti a necessidade de avançar nos estudos e preparei um projeto para submeter ao processo seletivo do mestrado no PPGECIMA, com uma proposta de pesquisa na área de Educação Sexual para alunas e alunos Surdos. Fui aprovada em primeiro lugar e, em março de 2023, iniciei o primeiro semestre. Nas aulas do mestrado, aprendi a importância dos saberes cotidianos e da cultura no ensino. O enfoque tradicionalista, conteudista e biologizante cedeu espaço para uma abordagem transdisciplinar e criativa, permitindo o protagonismo das alunas e dos alunos nas aulas que ministro.

A educação em saúde e sexualidade, segundo os documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado de Sergipe, segue uma proposta conteudista voltada predominantemente para a biologia, higiene e autocuidado. Temáticas importantes foram deixadas de lado, o que torna necessária uma análise crítica, bem como a revisão e alterações nos currículos, para que educandas e educandos possam acessar informações coerentes e, a partir delas, tomar decisões e fazer escolhas de forma crítica em seu cotidiano.

Uma abordagem integradora e reflexiva é essencial e pode ser comparada ao processo de confecção de um xale de crochê, onde a combinação de pontos altos e baixos simboliza a vida. Os pontos altos representam os momentos vibrantes e memoráveis, enquanto os pontos baixos refletem as experiências e aprendizados que nos ensinam a evitar certos erros. O fio que tece a minha existência é composto por experiências, expectativas e muito aprendizado, e cada sequência de pontos simboliza um ano vivido. Cada ponto é influenciado por situações, pessoas, regras e relacionamentos, moldando minha vida de maneira interconectada e complexa, assim como também ocorre nas diferentes abordagens da Educação Sexual.

1. LAÇADA INICIAL

Com a mão esquerda, seguro o fio e o enrolo duas vezes no meu dedo indicador, deixando a ponta solta à esquerda. O fio que segue para o rolo ficando à direita. Em seguida, com a agulha de crochê formo uma alça ao passar a agulha por baixo das voltas e puxo o fio que vem do novelo formando uma laçada. Ajusto o tamanho do laço puxando suavemente as pontas do fio.
Marta Leão, 2025

Convido você, leitor(a), a escolher linhas e agulha imaginárias e se juntar a mim no ato de tecer uma dissertação cujos fios são compostos de saberes, experiências e cultura. Como artesã, escolho cuidadosamente as ferramentas que utilizarei em cada trabalho. Da mesma forma, esta dissertação foi construída com base nos discursos e nas reflexões sobre a minha atuação pedagógica com Surdos(as), entrelaçando temáticas que envolvem corpo, gênero e sexualidade. Cada capítulo representa um ponto na trama, criando um diálogo entre artefatos culturais e a educação sexual.

O objetivo deste estudo é problematizar discursos sobre Educação Sexual presentes em artefatos culturais manipulados na docência com Surdos(as), a partir de narrativas (auto)biográficas. Durante o processo de tecer histórias e experiências, busco evidenciar as dinâmicas de poder presentes nos discursos, propiciando a criação de ambientes que valorizem as vivências e subjetividades relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade.

A dissertação está organizada em seis capítulos, precedidos por um texto de abertura intitulado *O Fio da Vida*, no qual compartilho fragmentos da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Não é um memorial analítico, mas um ato de presença de quem se mostra com honestidade para que a pesquisa não seja apenas técnica, mas também afetiva, transformadora e apaixonante.

Este capítulo, *Laçada Inicial*, tem como intenção apresentar o percurso da dissertação: mostrar como os fios foram se entrelaçando, como os capítulos se conectam e o que cada parte pretende provocar.

No segundo capítulo, *Fios e Agulhas Tecendo Pontos*, trago as primeiras inquietações: a problematização que impulsiona a pesquisa, os objetivos que a orientam e a justificativa do porquê falar de Educação Sexual com Surdos(as) ainda nos provoca tanto incômodo. É nesse capítulo que os fios começam a ganhar forma, com

experiências que não pedem receitas prontas, mas nos convocam a desfazer nós e refazer tramas.

O terceiro capítulo, *Tramas e Entrelaçamentos: Pontos de Sustentação*, desenvolvo os aportes teóricos da pesquisa, com ênfase nos Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, nas narrativas (auto)biográficas e nas discussões sobre Educação Sexual e docência com estudantes Surdos(as). Divido esse capítulo em dois eixos: o primeiro, *Entrelaçando Conceitos*, onde apresento os autores e ideias que sustentam a trama; o segundo, *Entre Pontos e Sinais*, articula os estudos de sexualidade com as experiências na Educação bilíngue de Surdos(as).

No quarto capítulo, *Pontos que Formam um Crochê Metodológico*, discuto o modo como a pesquisa foi construída: uma escrita envolta em experiências, atravessada por memórias, com a análise cultural como forma de olhar e as narrativas como modo de produção de sentidos.

No quinto capítulo, *Crochetando Narrativas na Educação Sexual: Experiências em Fios de Reflexão e Problematizações*, apresento as narrativas vividas e tensionadas em sala de aula, organizada em três categorias analíticas:

- *Fios do Corpo: O Corpo não é só biológico!* – onde o corpo Surdo se mostra como linguagem e resistência;
- *Fios de Gênero: Entrelaçando identidades e diferenças* – onde normas são desfeitas e outras formas de pertencer emergem;
- *Fios de Sexualidade: Tramas e relações de poder* – onde o desejo, o prazer e a afetividade encontram espaço entre os silêncios do currículo.

Por fim, no sexto capítulo, *Arremates que não fecham: Fios que seguem,* volto aos tensionamentos das tramas que foram crochetadas ao longo da pesquisa e da escrita, e deixo espaço para que os fios escapem. A conclusão aqui não encerra: afirma a potência da docência como espaço de problematização, criação, empatia e movimento. Um arremate provisório, que não fecha a trama, mas convida a seguir crochetando, com outras linhas, outras perguntas e coragem para crochetar o que ainda não foi dito.

Assim como os fios, agulhas e pontos são cuidadosamente escolhidos, a estrutura dessa dissertação foi pensada como um xale de crochê em elaboração, um convite à leitura, ao pensamento, ao sentir. Cada capítulo se entrelaça ao outro, compondo um tecido vivo, que insiste em olhar o corpo, o desejo, as subjetividades e as diferenças como parte da escola, como parte da vida.

2. FIOS E AGULHA TECENDO PONTOS

Com a laçada inicial, começo a tecer os primeiros pontos ... estou entre fios que se entrelaçam, se tencionam e, muitas vezes, se embolam...
(Marta Leão, 2025)

O crochê é uma arte versátil, atemporal e plural, que transcende nacionalidade, etnia, condição social, idade ou orientação sexual de quem o produz ou utiliza. Vai muito além do campo material, manifestando-se como prática que, a partir de um ou vários fios – naturais ou sintéticos – e de uma agulha em formato de gancho, possibilita variações estilísticas e a criação de formas quase infinitas. No entanto, não se enganem: apesar de parecer simples, a prática de crochetar é profundamente singular. Cada pessoa executa o crochê de maneira única, variando a tensão do fio, o que resulta em pontos mais fechados ou mais espaçados.

Assim, como cada peça é única, essa metáfora sustenta os caminhos desta dissertação, na qual entendo a prática docente como um processo artesanal, moldado pelas relações de saber-poder, pelas tensões pedagógicas (dentro e fora da sala de aula) e pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar. No crochê, os fios são manipulados pela agulha, que, neste estudo representam as dinâmicas de poder que atuam no currículo escolar. Os saberes escolares são, assim, crochetados por atuações não neutras, atravessados por discursos, disputas, silêncios, invenções e resistências (Freire, 2001).

Tal como o crochê, o ensino é permeado por tensões que moldam as práticas, os saberes que circulam – livremente ou de maneira silenciada – e o próprio currículo. Aqui compreendido como um artefato cultural (Paraiso, 2023), o currículo carrega em seus fios marcas do tempo, das disputas e das relações de poder. Um desses fios diz respeito à Educação Sexual, que muitas vezes é tensionado; outras vezes, invisibilizado, ou permanece frouxo, como se não coubesse no tecido escolar.

Apesar de sua relevância, os temas da Educação Sexual continuam à margem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não sendo reconhecidos como componente estruturante. Quando aparecem, são tratados por uma abordagem tecnicista, conteudista e essencialista, destoante das dimensões socioculturais e políticas. No ensino de Ciências e Biologia, esses conteúdos geralmente são ancorados em valores biomédicos, com pouquíssimo diálogo com os saberes e vivências dos(as) estudantes (Paraiso, 2023).

No caso da Educação Bilíngue de Surdos(as), essas tensões ganham contornos ainda mais complexos, pois envolvem questões linguísticas e culturais próprias.

No caso da Educação Bilíngue de Surdos(as), essas tensões se aprofundam ainda mais, e os desafios são marcantes. Tendo como primeira língua a Libras, de natureza visual-espacial, esse contexto exige uma atuação docente que vai além da oralidade e/ou do texto escrito, demandando o uso de materiais visuais, recursos concretos e estratégias que reconheçam a cultura surda como base, e não como obstáculo, para o processo educativo (Marinho, 2007; Strobel, 2008).

Considerando esses desafios, nesta pesquisa procuro investigar os discursos sobre Educação Sexual (re)produzidos a partir dos artefatos culturais usados na docência com educandos(as) Surdos(as). Artefatos como imagens, jogos, vídeos, materiais manipuláveis e modelos anatômicos são aqui compreendidos como enunciados culturais capazes de construir subjetividades, tensionar normas e provocar deslocamentos.

A partir da minha prática docente bilíngue, abordo essa temática ancorada na perspectiva pós-crítica, que compreende a escrita de si como um campo de produção de conhecimento atravessado por disputas afetivas, políticas e culturais. Neste crochê, o uso da metodologia das narrativas (auto)biográficas possibilita dar visibilidade e problematizar as vivências da professora-pesquisadora, não como um indivíduo neutro, mas como um corpo que aprende, ensina, resiste e sente.

Para situar esta pesquisa no campo e compreender o que já vem sendo produzido sobre Educação Sexual na Educação Bilíngue de Surdos(as), realizei uma revisão integrativa da literatura. Esse levantamento buscou identificar artigos, dissertações e pesquisas que articulassem os temas “educação sexual”, “surdez”, “artefatos culturais” e “educação bilíngue”, com foco na produção da última década. A partir dessa revisão, observei que as pesquisas relacionadas à Educação Sexual com indivíduos Surdos(as) ainda são escassas. Utilizando as bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizei buscas com recorte temporal de 2013 a 2023.

Utilizando o indexador “educação sexual” AND “ensino bilingue surdos” encontrei apenas três trabalhos: um artigo no Portal de Periódicos da Capes e duas dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Destaco o estudo de Santos *et al.* (2021), que aborda a prevenção de abusos sexuais, intitulado: *Educação sexual para prevenir abusos: Socializando visualmente conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais.*

Em seguida, utilizando o indexador “educação sexual” AND “artefato cultural”, obtive no total de 20 artigos no Portal de Periódicos da Capes e 14 dissertações na BDTD. Dentre eles, destaco o artigo *“Parece que é normal conviver com uma pessoa que tem HIV”: discursos de professoras da área de ciências naturais sobre as relações afetivo-sexuais entre casais sorodiscordantes*, de Laís Machado de Souza e Marcos Lopes de Souza (2021), que investiga os discursos de professores(as) da área de Ciências sobre casais sorodiscordantes. Com uma perspectiva pós-estruturalista e uso de artefatos culturais, esse estudo evidencia como o currículo ainda é fortemente voltado para a prevenção de doenças, sustentado por discursos de medo e controle.

Entre os estudos encontrados nessa revisão integrativa, destacam-se produções como as de Santos *et al.* (2021), que discute prevenção de abusos com estudantes Surdos(as); Laís Machado de Souza e Marcos Lopes de Souza (2021), que analisa discursos docentes mediadas por artefatos culturais; além de trabalhos de Skliar (1998), Strobel (2008) e Furlani (2011), que contribuem para compreender cultura surda, corporeidade, discursos normativos e educação sexual crítica. Esses autores ajudam a compor o cenário teórico em que esta dissertação se insere, revelando fios que dialogam, tensionam e evidenciam a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre corpo, gênero e sexualidade na educação de Surdos(as).

Ao aproximar estes estudos das tensões que atravessam a Educação Sexual na escola, assumo também um olhar de estranhamento sobre aquilo que costuma aparecer como naturalizado nas práticas de Ciências e Biologia. Menstruação, puberdade, masturbação, ISTs e corpo só parecem neutros porque são ensinados como verdades puras, descoladas das experiências e visualidades dos(as) estudantes. Ao tratar o corpo Surdo como produtor de sentidos, aproximo-me de uma perspectiva de “biologia cultural”, na qual os saberes biológicos se entrelaçam com discursos, desejos, normas e diferenças.

Apesar da relevância dos trabalhos encontrados no levantamento anterior, percebo que ainda não abrangem a complexa área da Educação Sexual sob uma perspectiva bilíngue, cultural e social para discentes Surdos(as). Existe uma carência de pesquisas que abordem e problematizem o uso dos artefatos culturais nos processos de aprendizagem para educandos Surdos(as), especialmente nessa temática, respeitando a especificidade linguística e cultural surda na construção dos saberes sobre corpo, gênero e sexualidade. Ao buscar estudos que utilizassem metodologias (auto)biográficas nesses contextos específicos, com o objetivo de compreender as experiências vivenciadas por

docentes, tornou-se ainda mais evidente essa lacuna, o que reforça a importância de compreender o papel da Educação Sexual na formação crítica e inclusiva de todos(as) os(as) estudantes.

A Educação Sexual é um componente curricular essencial na formação de uma sociedade que respeita a diversidade e as diferenças. Por meio dela, os(as) estudantes podem compreender sobre seus corpos, reconhecer suas identidades e valorizar as diferenças, promovendo a desconstrução de preconceitos e a eliminação da desinformação. No entanto, mesmo com essa importância, ela ainda é marcada por silenciamentos e resistência no espaço escolar. Como apontam Souza e Meyer (2019), essa área do conhecimento continua atravessada por discursos higienistas e essencialistas, sendo diversas vezes abordada de forma tecnicista e distante das vivências reais dos(as) alunos(as). Para enfrentar isso, as autoras defendem o uso de artefatos culturais como dispositivos discursivos, capazes de tensionar normas e dar visibilidade às subjetividades – ato necessário para uma Educação Sexual critica, afetiva e comprometida com a diferença.

Na Educação Bilíngue de Surdos(as), essas discussões são de extrema importância, pois é necessário (re)conhecer, entender e se sensibilizar para as especificidades da cultura surda, sua língua e suas experiências relacionadas à sexualidade (Skliar, 2003; Strobel, 2008). Abordagens descontextualizadas ou com elementos pedagógicos inadequados resultam em uma formação insuficiente para o(a) sujeito Surdo(a), impedindo uma compreensão profunda e respeitosa das diversidades.

Nesse sentido, considero o uso de artefatos culturais na docência na Educação Sexual com Surdos(as) como uma prática potente, que permite abordagens criativas e contextualizadas, promovendo uma educação sensível, visual e acessível. Ao problematizar os discursos (re)produzidos a partir desses artefatos, busco compreender, como cada um pode contribuir para a desconstrução de rótulos, preconceitos e estigmas relacionadas à sexualidade.

Adoto uma abordagem que valoriza a criatividade e o contexto, encorajando os(as) alunos(as) a questionarem e interpretarem a sexualidade de forma crítica, em vez de aceitá-la como um conjunto de verdades imutáveis. Desejo promover uma prática pedagógica que valorize a diversidade e reconheça as diferenças de cada sujeito Surdo(a). Essas experiências contribuem para a construção coletiva do conhecimento e ampliam as possibilidades de reflexão sobre normas, tabus, perspectivas e valores.

Como destaca Larrosa (2002), é na experiência compartilhada que o saber se torna significativo.

Temas como gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), relacionamentos afetivo-sexuais com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto e autoerotismo (Furlani, 2011) são aqui tratados não como verdades absolutas, mas como pontos de partida para que os(as) alunos(as) possam explorar e questionar seus próprios corpos, experiências e afetos.

É nesse cenário que se insere a questão norteadora desta pesquisa: ***Quais discursos sobre Educação Sexual são (re)produzidos a partir dos artefatos culturais utilizados na docência com Surdos(as)?***

Utilizando (auto)narrativas da minha trajetória e das experiências vividas na docência com educandos(as) Surdos(as), busco aprofundar esta investigação. Ao entrelaçar descobertas, aprendizados e (des)construções, dou visibilidade a vivências que muitas vezes se misturam com as de outros sujeitos do cotidiano escolar. Trata-se de uma experiência abrangente e sensível, atravessada pelas complexidades da Educação Sexual e da Educação Bilíngue de Surdos(as).

Ao investigar como os(as) discentes Surdos(as) percebem e interpretam os discursos presentes na Educação Sexual, pretendo oferecer pistas que contribuam para repensar a formação de professores(as), ampliando as possibilidades de práticas inclusivas, criativas e afetivas. Com isso, desejo tensionar as relações de poder que atravessam os saberes, preconceitos e identidades nas aprendizagens, abrindo espaços para uma docência comprometida com o acolhimento e a escuta das singularidades.

Esta pesquisa se justifica, portanto, pela urgência de discutir a Educação Sexual no contexto bilíngue para Surdos(as), contribuindo para a construção de saberes mais empáticos, sensíveis e inclusivos**.** Trata-se de um campo pouco explorado, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores(as), que frequentemente enfrentam a ausência de materiais e metodologias adequadas às especificidades linguísticas e culturais dos(as) estudantes Surdos(as) (Almeida, 2015). Costa (2014) ressalta que há um investimento ainda insuficiente na qualificação docente, o que agrava as dificuldades nos processos de aprendizagem e evidencia a urgência de ações mais eficazes nesse contexto. Essa escassez compromete diretamente a formação crítica dos(as) estudantes, limitando o acesso a discussões mais profundas sobre corpo, gênero e sexualidade.

Soma-se a isso a presença constante de uma curiosidade legítima e de demandas subjetivas que emergem, muitas vezes, de forma direta ou sutil em sala de aula e nos corredores da escola. Perguntas como: "*Como dois homens têm relação sexual?"* ou *"Se fizer a cirurgia de mudança de sexo, continuo sentindo desejo sexual?"* revelam um campo fértil para a construção de saberes. No entanto, esses e outros questionamentos, em geral, são silenciados ou respondidos de maneira inadequada nas chamadas "aulas tradicionais" (Foucault, 2015a), gerando lacunas significativas que este estudo busca problematizar.

Essas questões estão intrinsecamente entrelaçadas às vivências e experiências culturais e sociais dos(as) alunos(as), o que requer uma abordagem que vá além de aspectos puramente biológicos – uma abordagem sensível, crítica e respeitosa, alinhada às suas especificidades culturais e linguísticas (Strobel, 2008; Souza, Santos e Silva, 2015).

Nesse crochê investigativo, a minha prática docente é problematizada das metodologias (auto)narrativas, entrelaçando narrativas e reflexões críticas. Esse fio condutor permite tensionar e ressignificar, as práticas docentes que atendam às demandas da Educação bilíngue de Surdos(as), não apenas como objeto de estudo, mas como um movimento contínuo na minha trajetória.

O crochê, por sua vez, possibilita criar diversos pontos, formas e sentidos a partir do entrelaçamento de fios com uma agulha, aqui metáfora que se (re)constrói. Cada fio – corpo, gênero e sexualidade – compõe narrativas que são individuais, mas não existem de forma isoladas. São pontos de partida que se entrelaçam com outras histórias e com seus contextos linguísticos, culturais e sociais. As conexões entre "eu" e "outros" ampliam o sentido de (auto)biografia (Louro, 2004; Strobel, 2008; Silva, 2015).

Diante dessas inquietações, compreendo que problematizar a Educação Sexual na Educação bilíngue de Surdos(as) exige um olhar atento às vivências e aos sentidos que emergem nas práticas cotidianas. Apresento, portanto, os novelos metodológicos e teóricos que sustentam este trabalho, crochetando saberes e experiências numa proposta de pesquisa que constrói tramas a partir da presença, da sensibilidade e do afeto.

Os artefatos culturais desempenham um papel fundamental ao ampliar significados e permitir aprendizagens culturalmente relevantes. Entrelaçam-se aos conceitos e narrativas aqui apresentados, permitindo que os temas da Educação Sexual sejam abordados de forma significativa, em diálogo com os Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, explorando como esses conceitos são compreendidos, articulados e

moldados pelos discursos e pelas relações de poder no contexto Educacional Bilíngue para Surdos(as).

Assim, entrelaçando a metodologia das narrativas (auto)biográficas com a minha prática docente bilíngue e aos Estudos Culturais, assumo como lugar de saber: a **Experiência –** espaço de escuta, resistência e criação. Essa dissertação torna- se um crochê metodológico, construído ponto a ponto, entre Educação Sexual, cultura surda, artefatos culturais e currículo.

Esse início de trama, portanto, é mais que uma apresentação: é o entrelaçar de inquietações, vivências e reflexões. Com o desejo de compreender os discursos (re)produzidos na docência com Surdos(as) sobre corpo, gênero e sexualidade, sigo buscando, entre narrativas, artefatos culturais e práticas pedagógicas, uma maneira de crochetar sentidos que respeitem a diferença e afirmem a potência dos encontros em sala de aula.

Nos capítulos que seguem, continuo crochetando narrativas que dizem muito sobre mim, sobre o meu modo de ensinar, de aprender e de (re)significar a Educação Sexual com discentes Surdos(as), com cuidado, empatia e compromisso.

3. TRAMAS E ENTRELAÇAMENTOS: PONTOS DE SUSTENTAÇÃO

Os primeiros pontos formam "careiras" de sustentação. Entrelaçamentos que vão dando formato a trama. Escolhas de tipos, quantidades e tensão de cada ponto.
(Marta Leão, 2025)

As tramas e entrelaçamentos que sustentam esta pesquisa se formam a partir de conceitos fundamentais, tecidos para orientar e dar base à análise. Este referencial é proposto como um tecido dinâmico de ideias, pensamentos e saberes, e não como algo estático, possibilitando a construção de um trabalho com significado.

No campo da Educação Bilíngue para Surdos(as), é importante esse entrelaçamento teórico, para que possamos analisar e compreender fenômenos, narrativas e dados, articulando-os com diversas perspectivas que possibilitem conhecer e compreender os processos dinâmicos que fazem parte do ensino e da aprendizagem.

Desta maneira, o ato de escrever o referencial teórico não consiste, simplesmente, em coletar e transcrever conhecimentos já existentes, mas construir um corpo analítico que permita um diálogo contínuo com a pesquisa, servindo como base para as discussões, conclusões e desdobramentos do estudo.

3.1. Entrelaçando conceitos: Estudos Culturais Pós-Estruturalistas e Narrativas (Auto)biográfica

Era uma tarde ensolarada, e a brisa morna e suave, típica do mês de fevereiro, balançava a rede de maneira convidativa, como se sussurrasse uma pausa na rotina exaustiva de ser docente e mestranda. O ato de entrelaçar fios e construir tramas não é apenas uma atividade manual, mas um exercício cheio de significados, assim como escrever esta pesquisa.

Com um suspiro de alívio, peguei minha bolsa cor-de-rosa com desenhos de mandalas, que continha o novelo de linha e a agulha de crochê (Figura 1), decidida a continuar o xale que havia começado. A rede se balançava preguiçosamente sob a influência do vento, criando um ritmo que harmonizava com o compasso da agulha formando padrões, assim como as narrativas (auto)biográficas que entrelaçam saberes e experiências.

Figura 1 – Minha bolsa para transportar linhas



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Com a agulha na mão direita (sou destra), o fio enrolado no meu dedo indicador esquerdo e o rolo de linha repousando ao meu lado, o xale tomava forma no meu colo como uma obra de arte, em avançado estágio. Cada ponto crocheteado representava um pequeno passo na construção do todo e, enquanto prosseguia na confecção da carreira de pontos, meus pensamentos retornavam à dissertação inacabada que me aguardava na tela do computador. O cursor piscava no referencial teórico, agora um "bicho-papão" das últimas semanas, desafiando minha concentração e causando desassossego.

Nesse momento, lembrei-me do processo de elaboração do meu memorial, no qual usei a metáfora do crochê para representar os fios que compõem minha trajetória e as múltiplas identidades que se entrecruzam ao longo dela. Recordei vividamente a reação da minha orientadora durante a apresentação da minha proposta na disciplina de Currículo do PPGECIMA- UFS. Seus olhos brilhavam de entusiasmo, e ela batia os pés de empolgação a cada explicação que eu trazia ao segurar os diversos tipos de linhas de crochê que havia levado para a sala. Ao final, fez uma pergunta instigante e perspicaz que me deixou animada e pensativa:

-Como surgiu essa ideia do crochê?

Tranquilamente, respondi:

-Das minhas vivências.

Para montar o memorial pessoal, profissional e acadêmico da atividade proposta, enfrentei dificuldades em distinguir minhas diferentes identidades – pessoal, profissional e acadêmica. No entanto, veio à memória o momento em que fazia crochê: um novelo é composto por vários fios entrelaçados que, juntos, formam um único e longo fio. Com essa analogia, tornou-se mais fácil escrever a minha história. A partir disso, desenvolvi a proposta de um currículo cultural e transdisciplinar para a Educação Sexual. Esse momento marcante merece ser contado com mais detalhes, pois foi nele que a metáfora do crochê se tornou ainda mais viva na minha trajetória acadêmica.

Essas peças, que eu mesma confeccionei, seriam protagonistas na apresentação que viria a seguir. Com os olhos arregalados, a professora da disciplina, que também é minha orientadora, abriu um sorriso e disse:

- Essa é a Marta criativa que eu estava querendo conhecer! Só tinha visto demonstrações dessa criatividade nas redes sociais.

Os(as) colegas presentes na aula concordaram veementemente com a professora. Foi uma experiência marcante na minha trajetória como mestranda. Iniciava-se ali um caminho sem volta em utilizar as analogias para estruturar pensamentos e saberes acadêmicos. De maneira orgânica, pude articular a experiência e a teoria.

Caro(a) leitor(a), essa foi uma das melhores sensações que experimentei durante minha trajetória como mestranda. Relembrar esse episódio ainda traz um sorriso ao meu rosto e aquece meu coração. Envolvida nesse momento de rememoração, percebi um erro na fileira de pontos do crochê: que resultou em uma deformação dos padrões por causa dos pontos extras que havia criado. Para corrigir, fui desfazendo os pontos até chegar à sequência correta. O longo pedaço de fio desenrolado do novelo caiu no chão, alcançando meus pés.

Para evitar que o fio embolasse, peguei o novelo nas mãos e comecei a enrolá-lo novamente. Durante esse processo, o carretel caiu no chão e rolou para longe. Fui atrás dele, e, de repente, fui surpreendida por uma sensação de deslocamento. Senti-me transportada para um mundo paralelo, um caminho cheio de cores, cheiros e sons diferentes, que contava a história do crochê pelo mundo e como esse artefato influenciou e foi influenciado por culturas, tanto no passado quanto nos dias de hoje, um artefato manual, elemento de transição cultural, marcado por saberes, histórias, experiências e resistências. Percebi que tudo isso reverberava com a problematização das práticas cotidianas que estão imersa nas relações de poder, permeadas por fatos históricos.

Ao olhar atentamente, lembrei-me das horas dedicadas em frente ao computador epesquisando sobre o crochê, sua história no Brasil e no mundo. Nesse instante, olhei para os meus pés e lá estava o carretel. Ao segurá-lo firmemente e retomar a tarefa de enrolar o fio, fui transportada de volta ao presente, acompanhada por questionamentos que me impulsionaram a retornar à escrita do referencial teórico. O que são os estudos culturais? Como esses estudos começaram? De que maneira estão integrados à educação? Essas questões me permitiram abrir caminhos para novas descobertas, perder-me e reencontrar-me, sendo guiada pelos elos de uma sequência de pontos que entrelaçam o que estou aprendendo e compreendendo como pesquisadora. Assim, continuo a desenvolver e problematizar minha pesquisa, unindo-a à minha prática docente.

Para compor os primeiros pontos, é essencial compreender o conceito de cultura, uma tarefa complexa que envolve a transdisciplinaridade. A cultura é analisada sob diferentes perspectivas em várias áreas do conhecimento, cada uma com suas características e aplicações específicas, resultando em uma natureza transversal que permeia diversos saberes cotidianos. De acordo com Cuche (1999, p. 203), o termo "cultura" pode ter diferentes significados, dependendo do contexto em que é empregado, podendo substituir termos como mentalidade, tradição, ideologia e espírito. A etimologia da palavra "cultura" origina-se do latim *colere*, que abrange significados diversos como habitar, cuidar, preservar e dar honra (Williams, 2007, p. 117).

Ao longo da História, observamos uma multiplicidade de interpretações e usos da expressão "cultura". Para o desenvolvimento deste trabalho, adoto a concepção de que a cultura, como um processo dinâmico produzida “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas”, conforme salienta Isaura Botelho (2001, p. 2).

Nesse sentido Silva (2006, p. 134) destaca que “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.” Essa perspectiva evidencia que todos nós produzimos e somos produzidos por diferentes culturas, de maneira heterogênea e marcada por relações de poder que influenciam nossos modos de vida, inclusive no campo educacional.

Como pesquisadora que transita na comunidade surda e inserida em um ambiente educacional bilíngue Libras/Português escrito, observo de maneira marcante como

Surdos(as) e ouvintes constroem e representam suas vivências através de um vasto repertório linguístico, que contribui para a formação de suas identidades e concepções. Os saberes são desenvolvidos antes mesmo da aquisição da linguagem, seja no modalidade oral-auditivo ou no visual-espacial. É importante destacar que a linguagem é a primeira forma de expressão e registro da experiência humana, sendo de extrema importância na construção das subjetividades e dos processos educacionais (Vygotsky, 2001).

Neste contexto, as *práxis* linguísticas, as atividades culturais e seus processos educacionais são reconhecidos como cultura. Como enfatiza Castro Júnior (2015, p.15), "[...] a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo e não uma doença''. Assim, a cultura surda não pode ser definida pela ausência auditiva, mas sim, pela experiência visual-espacial e tendo a Língua de Sinais como meio de comunicação e transmissão de saberes. Desta forma a pessoa surda produz conhecimentos e relaciona-se socialmente a partir da sua língua, tornando a sua incapacidade de ouvir um simples fato orgânico, não podendo ser considerada incapazes. Os(as) Surdos(as) têm uma organização política ativa, convivem com outros(as) Surdos(as) da sua comunidade local e com ouvintes, construindo e consolidando uma cultura surda (Castro Júnior, 2015).

> Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (Strobel, 2008, p. 22).

As comunidades surdas não vivem isoladas ou incomunicáveis. Embora suas experiências sejam distintas das vivenciadas por pessoas ouvintes, a comunicação ocorre de maneiras diversas. Existem várias sociedades de pessoas surdas, formadas por grupos que se organizam de acordo com seus interesses comuns, como profissão, religião, raça, entre outras características, demonstrando que as culturas surdas são plurais, se conectam entre si e têm um pertencimento cultural compartilhado (Skliar, 1998). Dessa forma não há uma prática de afastamento ou exclusão em relação à comunidade ouvinte, mas sim uma valorização cultural, que permite a construção de identidades pautadas no orgulho, na motivação e na autoconfiança, sendo reconhecidas como "diferentes" e não como "deficientes" (Strobel, 2008).

A pessoa surda, utilizando sua autonomia sensorial, exerce a liberdade de criação, ao adquirindo informações, interpretá-las e atribuindo-lhes significado, construindo, assim, sua identidade. Para Santana e Bergamo (2005), a identidade surda refere-se à "[...]constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa 'constituição' nas suas relações sociais" (p. 570). A construção dessa identidade ocorre nos espaços multiculturais e nas práticas sociais, onde os sujeitos surdos compreendem o mundo e expressam seus pensamentos e conhecimentos por meio de suas vivências e da experiência visual.

Perlin (2006, p. 140) reforça esse posicionamento ao ressaltar que as identidades surdas "[...] são multifacetadas, fragmentadas, em constante mudança; jamais se encontra uma identidade mestra, um foco. Os surdos passam a serem surdos através da experiência visual, de adquirir certo jeito de ser surdo". Assim, essa identidade é multifacetada e dinâmica recebendo influência de outras pessoas surdas, de diferentes culturas, políticas, religiões, comunidades e experiências, formando um conjunto heterogêneo (Leguari; Santos, 2016).

Expandindo meu caminho para o conhecimento, busquei compreender os Estudos Culturais. Hall *et al.* (1980, p. 7) afirma que "os Estudos Culturais não configuram uma 'disciplina', mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade". O foco principal é problematizar o conceito de cultura, entendido como "[...] um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla" (Silva, 2015, p. 133). Assim, os Estudos Culturais se configuram como um espaço de confronto e negociação, interessado nas questões que formam elos entre cultura, significação, identidade e poder (Silva, 2015).

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, no qual certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado (Turner, 2005, p. 11), pois a diversidade teórica e metodológica permite perceber o emaranhado que envolve as dinâmicas culturais.

É aqui que se faz necessária uma pausa. Enquanto descanso dessa longa jornada solitária de leitura e escrita, vamos juntos tecer na imaginação os fatos ocorridos nos

anos 60. Mas antes, deixe-me pegar meu crochê. Se há algo que toda crocheteira aprecia, é ouvir uma boa história enquanto seus dedos ágeis manejam a linha e a agulha.

Movimentos sociais e culturais, em várias partes do planeta denunciavam abusos, injustiças, exclusões e desigualdades. Vamos girar o globo terrestre imaginário e "pousar" na Inglaterra, mais especificamente na Universidade de Birmingham, um lugar majestoso e ancestral. Mesmo sendo uma instituição pública, falar sobre cultura era, à época, um privilégio de um grupo restrito das altas classes. Voltemos ao de 1964, quando alguns pesquisadores britânicos se reuniram para investigar as questões culturais desde a perspectiva histórica, dando inicio a um novo campo de pesquisa voltado ao estudo dos fenômenos de transmissão, recepção e compartilhamento na sociedade: os Estudos Culturais.

Assim, foi fundado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, conhecido como Escola de Birmingham. O objetivo dessa instituição era contestar a ideia de que a cultura era uma prerrogativa exclusiva de uma camada seletiva da sociedade. Entre as obras literárias pioneiras que contribuíram para essa valorização estão *Culture and Society*, de Raymond Williams, publicada em 1958, e *Uses of Literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957. Hoggart, autor dessa última obra, tornou-se o primeiro diretor do centro (Silva, 2016).

Para compreender como os artefatos culturais se entrelaçam com as dinâmicas sociais, é imprescindível compreender o conceito de "construção social". De acordo com Silva (2016, p. 134), "[...] a ideia de 'construção social' tem funcionado como um conceito unificador dos Estudos Culturais. [...] Busca-se fundamentalmente caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como resultado de um processo de construção social." Nesse contexto, os artefatos culturais - materiais ou imateriais - são produzidos, utilizados ou modificados nas interações sociais desempenhando um papel crucial nas relações de poder, que moldam e refletem concepções e fundamentos que possibilitam a definição de um campo cultural (Silva, 2016).

Um tecido construído a partir de diferentes fios, com cores, texturas e espessuras variadas, pode representar os processos que envolvem as aprendizagens na Educação Bilíngue surda. Durante o tecer, se houver desatenção, afrouxamento ou rompimento de alguns desses fios, a trama pode ficar inconsistente ou até mesmo se desfazer. Nessa perspectiva, os Estudos Culturais, ajudam a compreender a cultura surda e da educação bilingue surda como campo de disputa, resistência e (re)construção coletiva de significados (Hall, 2006; Silva, 2016).

Assim como uma peça de crochê feito à mão, a cultura surda possui uma gramática visual-espacial, padrões e expressões próprias. A Libras, além de ser um meio de comunicação, é essencial na construção da identidade surda, sendo um fio estruturante da experiência do sujeito Surdo. No entanto, historicamente, a educação de Surdos(as), foi edificada sob a imposição do oralismo, na tentativa de criar um tecido homogêneo que ignorava a diversidade dos fios. Esse modelo excludente se mostrou incipiente na formação educacional quanto na construção sociocultural dos(as) estudantes Surdos(as) (Quadros, 2005).

Na perspectiva cultural, a formação familiar perfaz a construção de valores e processos identitários dos indivíduos, manifestando-se de maneira distinta em cada pessoa. Essa forma de absorção para com esses valores incide nos comportamentos não homogêneos, ainda que inicialmente provocados pelo mesmo estímulo e/ou enunciado de informações (Mesquita, 2022). Na cultura surda, esse movimento cíclico social e familiar, também se dá de forma não homogênea, incorporando o espaço escolar ao processo de construção da identidade do(da) Surdo(a) e atribuindo a esse espaço uma importância para além daquela que as pessoas não surdas experienciam (Strobel, 2008).

Esses processos de composição identitários dos(as) Surdos(as) e a relação de afirmação/construção dinamizada no espaço escolar, acarretaram a responsabilidade e a compreensão, por parte do(a) profissional/professor(a) na colaboração dessa formação sociocultural. As escolas bilingues, associações, centros comunitários para Surdos(as) e as redes sociais desempenham papel fundamental na construção da identidade surda, possibilitando o fortalecimento da cultura surda. Esse compartilhar de vivências e conhecimentos propiciam a produção cultural, que são materializadas nos artefatos culturais, reafirmando a cultura surda como parte essencial do processo (Quadros, 2005; Strobel, 2008; Silva, 2016).

Com o fortalecimento dos movimentos surdos, novas tramas começaram a ser tecidas, possibilitaram o avanço da educação bilíngue surda, com a Libras como elemento central nos processos educativos. No entanto, ainda há ocorrem tensionamento nesses fios, pois muitas escolas tentam encaixar a Libras dentro de modelos pré-existentes, sem re(fazer) pontos necessários para que ela realmente seja parte do tecido curricular. Assim como um trabalho artesanal bem executado, esse processo demanda planejamento, paciência e respeito às características de cada fio (Perlin, 2013).

As narrativas visuais, a literatura surda e as performances em Libras são artefatos culturais que constituem partes fundamentais desse processo. Eles facilitam o tecer de

uma Educação Bilíngue Surda que fortalecendo a identidade e o sentindo de pertencimento, permitindo que os(as) estudantes tenham as suas vivências e experiências incorporadas nos saberes que (re)produzem e compartilham. Como apontam Vieira-Machado e Teixeira, 2020), a educação bilingue surda, deve garantir que a Libras esteja centralizada na construção dos saberes e da identidade surda.

Desta maneira, os Estudos Culturais nos permitem percebermos a Educação Bilingue Surda não apenas como uma seleção de práticas ou métodos pedagógicos, mas como um entrelaçamento contínuo da cultura surda em todo o processo educativo. Trata-se de uma trama em constante movimento, que passa por reestruturação para que cada fio foi tecido em seu devido espaço, garantindo conhecimentos coerentes e que façam sentindo para os(as) sujeitos Surdo(as) (Fernandes e Moreira, 2014).

Essa compreensão da cultura surda nos possibilita articular as discussões sobre Educação Sexual no contexto da docência bilíngue de Surdos(as). Entender a cultura surda como elemento constitutivo da Educação Bilíngue de Surdos(as) é reconhecer que os discursos sobre corpo, sexualidade e desejo são atravessados por experiências visuais e identidades plurais. A presença da cultura surda e da língua de sinais no contexto escolar, possibilita que a Educação Sexual seja abordada de outra maneira, rompendo a lógica homogeneizante e normativa, que sustentam o atual currículo escolar (Silva, 2016). Os artefatos culturais presentes nos encontros em sala de aula tornam-se dispositivos potentes para provocar deslocamentos, afirmar diferenças e (re)significar experiências. Dessa maneira, a Educação Sexual, entrelaçada à cultura surda, passa a ser crochetadas com empatia e respeito aos modos de ser, sentir e existir dos(as) estudantes Surdos(as) (Quadros, 2005; Strobel, 2008; Perlin, 2013).

Ao retornarmos da nossa viagem temporal imagética, deparamo-nos com um embaraço no fio que estávamos a crochetar, formando um nó (figura 2). Esse nó simboliza a confusão que permeia a mente de muitos docentes: a distinção entre artefato cultural e material didático. Uma nuvem escura e densa agora se interpõe em nosso caminho, e gotas de chuva começam a cair em nossos rostos. No entanto, como diz o ditado popular: “quem está na chuva é para se molhar”; sigamos, então, em nossa investigação para desatar esse nó conceitual.

Figura 2- O nó



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

O "material didático pode ser amplamente definido como produtos pedagógicos utilizados na educação e, de forma mais específica, como material instrucional elaborado com finalidade didática" (Bandeira, 2009, p. 14). São objetos e ferramentas, que tem a função de facilitar os processos de ensino e das aprendizagens. Na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos(as), é necessário que esses materiais considerem a diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Nesse contexto, surge a questão: como podemos (re)pensar os materiais didáticos de forma que, no contexto educacional, (re)forcem a cultura surda e fomentar a (re)construção de uma identidade surda solida?

Na Educação Bilíngue de Surdos(as), os materiais didáticos devem ser compreendidos como instrumentos que atravessam os conteúdos escolares, a cultura surda e a língua. A comunidade surda, foi deixada a margem em diversos espaços educacionais, socioculturais e políticos. É importante ressaltar que o ambiente escolar desempenha um papel fundamental nos processos de (re)construção, resistência e afirmação da identidade surda. Por isso, ao criar ou utilizar um material didático, é imprescindível que ele fomente a língua e as práticas culturais surdas. Despertando o sentimento de pertencimento e reconhecimento nos(as) estudantes.

É necessária uma especificidade no design, na elaboração e na produção dos materiais didáticos na Educação Bilíngue de Surdos(as), de modo a integre o uso da Libras(L1) e do português escrito (L2), garantindo assim a fluência linguística e o fortalecimento cultural. Desta maneira, esses materiais cumprem dupla função: promover a aquisição linguística cientifica e, ao mesmo tempo afirmar a cultura surda,

possibilitando que o currículo escolar se entrelace as experiências vividas pelos estudantes Surdos(as).

Os vídeos educativos são exemplos de materiais didáticos nos quais os(as) próprios(as) Surdos(as) podem assumir o protagonismo, usando a Libras e abordando questões relacionadas às vivências. Isso facilita as aprendizagens e propicia a legitimação cultural. Fortalecendo o senso de pertencimento à comunidade surda e, por que não dizer, a si próprios(as), ao se verem representados(as). Desta maneira, ocorre a construção do conhecimento de um indivíduo consciente e críticos da sua identidade, indo além da transmissão de conteúdo no meio educacional. Mais do que simples recursos pedagógicos, esses vídeos e outros materiais educativos carregam significados que dialogam com a própria essência da cultura surda.

Esses significados não ficam restritos ao âmbito cultural; eles precisam atravessar o currículo e influenciar diretamente as práticas pedagógicas. A cultura surda é complexa e fluida. Os artefatos culturais que têm como base a comunidade surda, são carregados de simbologias que ultrapassam a função pedagógica tradicional. Assim, esses artefatos são utilizados como transmissão de cultura e saberes, indo além dos conteúdos formais, possibilitando a preservação e a valorização de conhecimentos, representando a continuidade e resistência cultural, que são essenciais para a construção da identidade surda.

Como parte importante da aprendizagem, as práticas culturais devem integrar o currículo da Educação Bilíngue de Surdos(as). Por isso, a criação de materiais didáticos deve possibilitar não apenas o ensino, mas corroborar com a cultura surda, tornando- se uma estratégia pedagógica que faça sentindo, seja relevante transformadora.

Para que essa integração seja efetiva, a criação e elaboração de materiais didáticos devem estar comprometidas com a realidade linguística e cultural da comunidade surda. É de grande valia para docentes e discentes, o processo de elaboração e construção de materiais didáticos para uso em sala de aula, em vez de se limitar ao que foi adquirido pronto. Esse processo promove etapas de aprendizagem contínua e oferece a oportunidade de alinhar teoria e prática. Nesse sentido, a elaboração de materiais didáticos torna-se uma poderosa ferramenta de aprendizagem, pois, a partir de uma problemática e/ou provocações em sala de aula, é possível promover o desenvolvimento cognitivo e uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados (Nicola e Panizza, 2016).

Essa perspectiva dialoga com a definição de artefato cultural proposta por Camozzato (2018), que o compreende como os artefatos culturais são formados por produções materiais - palpáveis ou simbólicas - que resultam de atividades desenvolvidas em conexão com a sociedade em que estão inseridos e são carregados de significados.

Sob essa ótica, é possível compreender que todo material didático pode ser considerado um artefato cultural, como podemos concluir que todo material didático é um artefato cultural. Exemplos incluem os livros, que são produzidos e utilizados pela comunidade escolar e em diversos ambientes culturais, assim como a língua portuguesa oral-auditiva para a comunidade ouvinte e a língua de sinais visual-espacial para a comunidade surda, especialmente a LIBRAS, no Brasil, considerando que cada país tem sua própria língua de sinais. Almeida (2015, p. 16) salienta que "a língua de sinais é um artefato cultural carregado de significação social, sendo uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda".

Os artefatos culturais constituem um produto social, o que:

> Impõe aos/às educadores/as a necessidade de estudos que articulem o educacional, o social, o histórico e o psicológico, tratando da conexão entre aprendizagens e modos de ser sujeito, sem subestimar os liames entre processos de subjetivação e as variadas instâncias do pedagógico (Maknamara, 2020, p. 15).

Os processos educacionais não ocorrem de maneira isolada; são uma verdadeira teia, conectada por contextos culturais, históricos e psicológicos, moldada pelas relações de poder. Esses fatores influenciam os processos de ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento dos sujeitos e a modelagem das identidades, considerando a subjetividade dos(as) educandos(as) e educadores(as) (Maknamara, 2020). Compreender essa teia requer, muitas vezes, atravessar terrenos conceituais complexos, como os das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas.

Após uma chuva leve que refrescou a tarde, o sol voltou a brilhar, o nó foi desatado e o fio desembolado. Retomo, assim, a caminhada no terreno sinuoso do conhecimento. Contudo, após a chuva, a trilha se encontra lamacenta, exigindo cautela e atenção redobrada, especialmente ao trilhar pelas complexas teorias pós- críticas e pós-estruturalistas. Para compreendê-las, se faz necessário revisitar as bases do estruturalismo, compreendendo assim as suas contribuições, mas também questionando e desconstruindo concepções tratadas como verdades centrais e inquestionáveis, abrindo

espaços para novas perspectivas. Esse percurso não é linear, sobretudo na educação de surdos, cuja história foi marcada por discursos e práticas de a exclusão e normatização.

Nessa travessia, reconheço as pegadas daqueles que vieram antes- marcas de passos que, por vezes, escorregaram ou até mesmo derraparam nas armadilhas do pensamento normativo. Convido você, leitor(a) a trilhar esse caminho ao meu lado, conscientes de que este estudo não esgota o tema, mas amplia o debate. Como lembra Mendonça (2020), "[...] o pós-estruturalismo é uma 'reação' ao estruturalismo, não podemos falar do primeiro sem considerarmos o segundo" (Mendonça, 2020, p. 152).

Para compreender as críticas que o pós-estruturalismo tece, é essencial revisitar os alicerces do estruturalismo, fundamentados nas ideias de Ferdinand de Saussure, sua obra *Curso de Linguística Geral* (1916), tornou-se referências no estudo da linguística. Trata-se de uma compilação dos ensinamentos que Saussure ministrou sobre linguística entre 1906 e 1910 em Genebra, organizada e publicada por seus discípulos após sua morte. Nesse curso, Saussure introduz o conceito de linguística estrutural, que posteriormente se tornou a base para o estudo das línguas. Ele faz uma distinção crucial entre a linguística diacrônica, que se foca na evolução histórica das línguas, e a linguística sincrônica, que examina a língua como um sistema de elementos inter-relacionados que busca compreender suas regras e padrões (Mendonça, 2020).

No contexto da educação de Surdos, esse paradigma corroborou para sustentar e privilegiar o oralismo, desconsiderando a bagagem linguística da comunidade surda e encobrindo as singularidades e a autonomia da Língua de Sinais. Assim, as estruturas das línguas orais têm como pilar a comunicação, reforçando um sistema educativo que silencia e inviabiliza a cultura surda e sua língua, reforçando um modelo homogeneizador da aprendizagem (Barros; Alves, 2019).

Saussure defendia que a língua não é apenas um código linguístico, mas um sistema social compartilhado, no qual o signo linguístico se torna o elemento central, conectando significado (conceito) e significante (imagem acústica). Contudo, esse conceito quando aplicado a educação de Surdos, demonstra a sua limitação, pois a comunicação dos Surdos não ocorre através dos sons, mas de uma estrutura visual-espacial. Ao reforçar o posicionamento oral-aditivo, o que contribui para a marginalização das práticas linguísticas e culturais dos(as) Surdos(as) (Mendonça, 2020).

É nesse ponto que o pós-estruturalismo emerge como uma crítica interna à estabilidade estrutural e à idealização de conceitos fixos e universais. Como aponta

Sturrock (2003, p. 16), “o pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo, feita a partir de seu interior: isto é, ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método […]”. Essa perspectiva permite questionar as práticas pedagógicas e curriculares que historicamente reforçaram o distanciamento da cultura surda, restringindo os processos de aprendizagem por meio da Língua de Sinais. É contundente a necessidade de desmitificar a surdez como sinônimo de patologia ou deficiência, tornando – a uma base solicita para a construção de identidade e cultural, como afirma Skliar (1998).

O pós-estruturalismo, ao desestruturar verdades consideradas universais, permite ressignificar a surdez, como um elemento central na construção cultural e identitária (Skliar, 1998). Essas concepções amplifica a compreensão sobre diversidades e diferenças, tensionando narrativas que sustentam uma educação homogênea. Como afirma Peter (2000, p. 8):

> O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo” é, ele próprio, questionável (Peter, 2000, p 8).

Na esfera educacional, essa abordagem proporciona a problematização das práticas culturais, linguagem, saberes e identidades. É nesse sentido que a análise pós-critica, coloca em xeque a neutralidade dos discursos pedagógicos, revelando políticas e práticas educacionais impregnadas historicamente de uma padronização da subjetividade e dos corpos, invisibilizando a pluralidade da cultura surda. Como ressalta Meyer (2014), no ambiente escolar, os discursos não são neutros: eles delimitam a existência e estreitando a construção de identidade.

As pesquisas pós-críticas na área educacional abrem novos caminhos, possibilitando estudos que adotam um olhar diferenciado e questionador, rompendo com o engessamento e a padronização desse território. Essa abordagem incentiva a criatividade, a invenção e a construção de um fazer diferente, rompendo estruturas que hierarquizam ou marginalizam os sujeitos. Paraíso (2014, p. 42) salienta essa perspectiva afirmando que é necessário “desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizar outros pensamentos na educação e no currículo, que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida”.

É importante destacar que, nas pesquisas pós-estruturalistas, a linguagem passa por uma ressignificação dos seus conceitos, focando nas produções culturais e em como

elas se relacionam com o corpo, o conhecimento e o poder (Meyer, 2014). Nesta perspectiva o sujeito é compreendido como social e historicamente construído, sendo influenciado por discursos e práticas culturais. A subjetivação das representações, dos discursos e das relações de poder-saber molda um sujeito em constante processo de construção e desconstrução, resultando em uma identidade fluida, fragmentada, complexa e multifacetada. Não existe um modelo único que se aplique a todos; o sujeito é formado por diversas relações: educacionais, sexuais, culturais, econômicas, religiosas, entre outras. Como destaca Foucault (1995, p. 62), "o que interessa é a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito em relação com o poder e com os jogos de verdade".

Em suas pesquisas, o filósofo e historiador Michel Foucault dedicou-se a estudar a subjetividade, investigando como a formação do sujeito se dá a partir das relações sociais, práticas de poder-saber e sistemas institucionais. Essa abordagem permite compreender que o sujeito assume a identidade que lhe é atribuída e a sua posição na sociedade, influenciada pelos discursos e pelas percepções que o rodeiam (Foucault, 1995; 2015a; 2017b). Seguindo essa concepção, a subjetivação pode ser compreendida como "práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo" (Rose, 2001, p. 36).

Ao adotar os estudos culturais na abordagem pós-estruturalista, ressalto a importância da cultura popular e, em especial a cultura surda, com todas as suas relações, identidades e processos culturais. Essa perspectiva permite questionar e desconstruir as representações que invisibilizam a vivência surda. Assim, as representações sobre sexualidade, corpo e gênero no ambiente escolar abrem caminhos para significados plurais nos contextos educacional, social e cultural, contribuindo para que as pedagogias culturais sejam instrumentos de um ensino que respeite a identidade surda, promovendo uma Educação Bilíngue de Surdos e fortalecendo a legitimidade da Língua de Sinais (Strobel 2008; Silva, 2016).

As pedagogias culturais, impregnadas de artefatos culturais, tem no currículo escolar um dos seus pilares centrais. Este não é um artefato neutro, mas um instrumento que reflete as dinâmicas de poder e as relações sociais presente no contexto educacional. "O currículo é entendido como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola; como atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder sua especificidade" (Paraíso, 2023, p. 69).

Desse sentido, a teoria curricular crítica destaca que a educação, é produto de um sistema social, influenciado pela indústria cultural e pelas relações de poder-saber. O currículo, portanto, não apenas reflete essas dinâmicas de poder, mas também as moldam as identidades e subjetividades dos sujeitos, demonstrando as construções sociais e culturais do meio a qual estar inserido (Silva, 2016). No caso da Educação de Surdos(as), o currículo tradicional, ao longo da história não valorizou a cultura surda e a língua de sinais, reforçando o silenciamento das especificidades da comunidade e promovendo uma homogeneização no ambiente educacional. A discussão sobre o currículo será retomada posteriormente, visando o aprofundamento de como ele pode ser usado como um instrumento de resistência, valorizando a língua e a cultura surda.

Partindo desse quadro macro, o sujeito, dentro da esfera educacional, é muito mais que um receptáculo passivo de saberes; é um ser que a partir das suas vivências, é influenciados por valores, regras, normas, estruturas e relações sociais. Com base nas crenças, valores e experiências pessoais a subjetividade pode ser interpretada e narrada de formas diversas. (Delory-Momberger, 2012). A subjetividade, precisa ser contextualizada dentro dos saberes e das experiências culturais e sociais que permeiam a vida de cada sujeito. Nesse contexto, é imperativo refletir sobre o papel do docente, cuja atuação é fundamental no processo da construção identitária e cultural, em especial na Educação Bilíngue de Surdos(as), no qual o entrelaçamento entre língua e cultura é central.

No processo da (auto)biografia pedagógica, a voz do docente se torna essencial pois, representa suas experiências pessoais, resistências e transformações dentro da área educacional. Ao narrar suas vivências profissionais, o docente contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade, incluindo a cultura surda e a Educação Bilíngue de Surdos(as). Quando bem construídas, as narrativas pedagógicas, criam entrelaçamentos entre a história e a identidade surda, valorizando o protagonismo do(a) discente Surdo(a) e ressaltando o processo de autoconhecimento na construção do currículo e das práticas pedagógicas. (Passeggi, 2011; Perlin, 2006).

Em consonância com esse entendimento, Passeggi (2011) ressalta que as narrativas são fios que mobilizam experiências, memórias e sentidos produzidos ao longo da trajetória docente, funcionando como uma agulha que reorganiza o vivido e permite ao sujeito compreender-se em sua formação. Nessa mesma direção, Souza (2006) afirma que narrar vivências não é apenas um gesto desejável, mas uma

necessidade formativa, pois possibilita revisitar percursos, reinscrever identidades e produzir deslocamentos que atravessam o fazer pedagógico. Assim, as narrativas ampliam a compreensão que docentes constroem sobre si mesmos, permitindo que sua história — como um crochê em permanente elaboração — ganhe novos pontos, texturas e significados.

Em dialogo com essa compreensão, “Narrar, qualquer coisa que seja, é uma prática e, como prática social, é permeada por relações de poder, por vontades de verdade” (Maknamara, 2016, p. 506). Narrar vai além de relatar experiências vividas; é um processo de trazer a existência algo que foi vivenciado, mergulhados de significados criado pelo narrador. Ainda segundo o autor, “Narrar uma vida ou uma experiência educativa não é também um simples fato linguístico: em uma narrativa, uma vida ou experiência educativa não são retratadas, mas sim representadas” (Maknamara, 2016, p. 506). No contexto da Educação Bilíngue de Surdos(as), narrar as vivências como educadora bilíngue, possibilita reafirmar a identidade e fortalecer a cultura Surda.

Escrever sobre si mesmo transporta o sujeito para a esfera da "autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si" (Souza, 2006, p. 72). Ao escrever suas (auto)narrativas, cria-se um diálogo entre o eu narrador e o eu interlocutor, no qual os múltiplos “eus” se expressam. A narrativa sobre si mesmo é uma construção de como o sujeito se concebe e se apresenta; é um fluxo contínuo que deixa memórias e marcas. É estabelecer um contato de vida consigo mesmo e com as pessoas que fazem parte da sua existência (Larrosa, 1998).

Portanto, os aspectos individuais e sociais estão profundamente interligados. A interface entre o individual e o social é codependente, o que leva as pesquisas biográficas a se concentrem em perceber a relação do sujeito com o mundo histórico e social, além de investigar como suas experiências são formadas. Essas pesquisas analisam os processos que moldam o sujeito tanto em sua singularidade quanto em seu caráter social (Delory-Momberger, 2012). No contexto da Educação Bilíngue de Surdos(as), essas pesquisas possibilitam dar visibilidade às dinâmicas sociais e culturais que influenciam os processos educacionais de Surdos(as), fortalecendo o entendimento do espaço escolar como um local de resistência e empoderamento cultural, social e político.

Ainda segundo Delory-Momberger (2012, p. 524), “essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma

singularidade solipsista; é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais". Embora esse atravessamento inicial não possa ser controlado, é possível que, no contexto escolar, seja orientado de forma que a aprendizagem se torne significativa. Isso porque "[...] a dimensão de experiência e aprendizagem de si não é dissociável da experiência e da aprendizagem dos mundos sociais" (Delory-Momberger, 2012, p. 89).

Foi uma longa jornada, percorrendo caminhos desconhecidos, tecendo um xale de novos saberes. Muitas vezes precisei fazer uma pausa para (re)construir alguns aprendizados, aprofundar outros e até mesmo acessar novos conhecimentos. Finalizar essa etapa não significa que esgotei todo o assunto ou que aprendi o suficiente. O processo de aprendizagem é sempre contínuo na minha vida de pesquisadora e docente. Continuo questionando, aprendendo e compartilhando com meus pares. Agora, o rolo da linha de crochê acabou, e para continuar tecendo o xale, é necessário usar um novo.

3.2 Entre pontos e sinais: Educação Sexual e a docência com Surdos(as)

É o momento de abrir a embalagem de um novo rolo da linha de crochê. O cheiro da linha nova preenche o ar e desperta lembranças do (re)começo da escrita desta pesquisa. A textura, gramatura, e a composição de algodão e acrílico são as mesmas do novelo anterior, mas a mesclagem das cores e o brilho do fio são diferentes, proporcionando uma diversidade na confecção da peça. Trata-se de uma nova paleta de cores que traz outras possibilidades, sem destoar das anteriores. A numeração da agulha continua a mesma, mas agora usarei uma nova agulha, equipada com a tecnologia de "luz de LED", que facilita o crochetar, especialmente ao trabalhar com tons escuros ou à noite.

Quem não gosta de abrir uma nova embalagem, desembrulhar um presente ou receber uma encomenda entregue por um mensageiro? Com a agradável sensação de novas possibilidades, novos aprendizados e novos questionamentos, retiro o rolo da embalagem e o acomodo no saco de armazenamento de linha. O meu é uma bolsa impermeável, feita de Oxford, com dimensões de 14 cm x 13,5 cm, decorada com ilustrações de mandalas nas tonalidades de rosa, branco e marrom. Possui uma abertura circular na parte superior por onde passa o fio, e uma alça que permite o transporte confortável e seguro do rolo durante toda a confecção da peça (figura 3).

Vamos continuar crochetando o xale e escrevendo. Este novo rolo traz a abordagem dos conceitos centrais da educação sexual, docência, e educação de Surdos(as).

Figura 3- Detalhes: abertura circular por onde passa o fio



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

As temáticas da Educação Sexual são frequentemente atravessadas por um emaranhado de informações, preconceitos e relações de poder-saber, exigindo uma reflexão dos discursos que envolvem corpo, identidade e as normas sociais. Mas, *como a Educação Sexual pode ser compreendida sob uma perspectiva pós-estruturalista? Que temas emergem nesse campo transdisciplinar, especialmente quando consideramos as características da cultura surda e da educação bilíngue de Surdos(as)?*

Vamos em busca de respostas provisórias (ou seriam mais perguntas?), tentando descrever de maneira leve e reflexiva novas (des)construções sobre a Educação Sexual, propondo aqui uma construção analítica, que reconhecendo que os discursos sobre sexualidade são historicamente envolvidos e estruturados por mecanismos de poder. Assim, ao tensionarmos conceitos, práticas e discursos, procuramos expandir as possibilidades de entendimento da Educação Sexual, explorar como ela é operada e como seus efeitos estão emaranhados na construção das subjetividades e da experiência surda.

Querido(a) leitor(a), vamos denominar este novelo como "Educação Sexual". Vale ressaltar que vários autores apontam o desgaste desse termo, comparando-o a um longo fio que já amplamente debatido e, por vezes, restringido por resistências culturais e políticas. Esses desgastes conceituais são presumivelmente decorrentes de práticas fundamentada em premissas biológicas, higienistas e moralistas, pautadas no moralismo, em preceitos regulatórios e no melhoramento genético (Filha, 2017).

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) introduziram o tema transversal "Orientação Sexual" como diretriz para as práticas escolares. O documento estabelece:

> O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e na extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (Brasil, 1997, p. 129).

Segundo Filha (2017), "foi uma estratégia adotada para demarcar a função da escola, sem deixar de priorizar a educação realizada pela família" (p.19). Dessa forma, "Orientação Sexual" passou a ser a nomenclatura institucional favorecida, evidenciando uma relação de poder que se manifesta na própria formulação dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

No entanto, não se trata aqui de uma simples questão semântica ao substituir os termos, pois há impacto direto na atuação docente e a maneira como os discursos sobre sexualidade dentro da comunidade escolar são (ou não) legitimados.

Entretanto, a troca de um termo pelo outro levanta algumas questões: *como essas mudanças afetam a educação de Surdos(as)? As políticas educacionais, a formação docente e os artefatos culturais levam em consideração a Língua de Sinais e as especificidades da cultura surda no ensino da Educação Sexual?* Furlani (2005) em sua obra traz questionamentos importantes a esse respeito:

> A substituição de um termo pelo outro ('educação' por 'orientação') asseguraria uma mudança pedagógica na discussão sexual tão desejada? O ponto focal é a questão curricular? A diferença conceitual entre os termos seria, então, metodológica, didática? A nova abordagem ('orientação sexual') teria, portanto, o caráter de desvinculação do enfoque eminentemente reprodutivo, biológico, médico e normativo da Educação Sexual até então existente? (Furlani, 2005, p. 198).

Diversos questionamentos emergem, acompanhados de uma série de "soluções" que buscam legitimar reivindicações e afirmações de "luta". Conforme aponta Furlani (2005, p. 196), "a mudança do nome (de 'educação' para 'orientação') pode ter parecido ser 'uma saída' para aqueles otimistas em manter o trabalho na escola, a partir de uma

ressignificação filosófica e metodológica do termo e da prática". No entanto, essa mudança não ocorre sem efeitos: ela revela as tensões e conflitos que permeiam as disputas sobre quem tem o direito de representar e de que forma, expondo dinâmicas complexas de poder, identidade e justiça. A disputa não se limita a uma questão semiótica, mas demonstra como o poder se evidencia e se perpetua por meio dos saberes. Quem controla os discursos sobre sexualidade também influencia a subjetivação, moldando as definições, as percepções e a compreensão dos sujeitos na sociedade. Assim, temos um campo de batalha que expõe a dinâmica das relações de poder que estruturam e regulam a vida social (Foucault, 2014d, 2015a).

Ao optar pelo termo Educação Sexual, não me isento de dúvidas e questionamentos. Como destaca a educadora e pesquisadora Elaine Souza (2018), "[...] a escolha do termo 'Educação Sexual' (ou de outro/s) não está isenta de dúvidas, contestações e questionamentos. Ao contrário, o uso desse termo envolve uma tentativa de ir além das abordagens biológicas, de "olhar com outros olhos" (Souza, 2018, p. 46). A autora enfatiza que:

> Além das justificativas teóricas, a escolha do termo Educação Sexual trata-se de um posicionamento político, pois a sua utilização nessa tese reflete uma questão de resistência às tentativas de banir a prática/inclusão da Educação Sexual no ensino básico, evidenciando que as temáticas sexualidade e gênero centrais nesse campo podem e devem ser discutidas tanto nas escolas quanto nas universidades e outros espaços sociais (Souza, 2018, p. 46).

A Educação Sexual configura-se, portanto, como uma área transdisciplinar que não é neutra nem parcial. É um espaço no qual se (re)produzem e se intermedeiam relações de poder e conhecimento, onde discursos sobre gênero e sexualidade são atravessados pela cultura, religião, política e tradições, entre outros fatores. As práticas educativas e os saberes revelam a intrínseca ligação entre saber e poder: o poder se constitui através do saber e vice-versa, promovendo o controle e a normatização de comportamentos e identidades (Foucault, 2014d, 2015a).

Nesse sentindo, é fundamental ampliar a discussão e questionar: *como se manifestam as experiências e os discursos sobre sexualidade e a Educação Sexual na comunidade surda? De que maneira as perspectivas ouvintes sobre gênero e sexualidade consideram – ou desconsideram - a experiência visual e bilíngue do sujeito surdo?*

A escassez de artefatos culturais acessíveis em Libras, as lacunas na formação docente, a carência de sinais lexicais e o silenciamento da sexualidade surda são desafios

que evidenciam a relação assimétrica de poder e saber entre os diversos grupos linguísticos e culturais. A maioria dos discursos sobre sexualidade é estruturada a partir de normativas baseadas em concepção dos ouvintes, marginalizando ou ignorando os sujeitos surdos, suas experiências visuais-espaciais e suas práticas culturais (Strobel, 2008; Perlin, 2013).

Nessa ótica, compreendo a Educação Sexual como um novelo composto por três fios: corpo, gênero e sexualidade. Cada um desses fios é formado por materiais e cores diversos, mas pode sofrer alterações ou desgastes ao longo de sua extensão, ou mesmo durante seu uso, ao receber influências e interações que podem provocar sua deformação ou ruptura. Essas deformações podem resultar em mudanças na forma ou nas dimensões do novelo, representando como as experiências e os discursos dos sujeitos são transformados (Foucault, 2014d, 2015a).

A agulha de crochê, nesse contexto, representa as forças dos discursos e as relações de poder que envolvem as experiências dos sujeitos e moldam as subjetividades. Assim como a agulha é uma fundamental para a produção do crochê, orientando e tensionando os fios, os discursos e as padrões normativos influenciam a produção do conhecimento e regulam corpos.

Além da agulha, que tem uma atuação bem marcada sobre os fios, existem diversas ferramentas que podem auxiliar, de maneira coadjuvante, na produção de uma peça. Um exemplo disso é o guia de fios, um anel com gancho para orientar o fio e impede que o(a) crocheteiro(a) sinta desconforto durante a execução do trabalho, ao tensionar o fio no entrelaçamento com a agulha. Essa ferramenta possibilita maior uniformidade dos pontos e resulta em melhor qualidade da peça.

De maneira semelhante, na perspectiva educacional, o guia de fios pode ser comparado às políticas educacionais, às normativas curriculares e aos discursos que moldam a docência, simbolizando as dinâmicas de poder presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Eles orientam a atuação dos(as) professores(as): o que pode ou não ser ensinado, como, para quem e em que contexto. O silencio curricular, a escassez de materiais acessíveis bilíngues, a formação específica ainda incipiente para docentes em contextos bilíngues e o descompasso entre a cultura surda e a estrutura escolar majoritariamente ouvinte são mecanismos sutis e indiretos de controle (Strobel, 2008; Foucault, 2014d; Foucault, 2015a; Paraíso, 2023).

Assim como o guia de fios influencia a tensão do fio, sem impedir a criatividade do(a) crocheteiro(a), os discursos educacionais moldam o ensino da sexualidade na

Educação Bilíngue de Surdos. Eles operam sobre as práticas pedagógicas e as subjetividades que se constroem nesses espaços. Quando a tensão do fio é irregular, pode haver rompimentos, pontos desiguais e desconforto ao crochetar – da mesma forma, a não valorização da Libras como primeira língua do sujeito surdo pode gerar lacunas cognitivas, afetivas e identitárias nos processos de aprendizagem (Louro, 1997; Souza, 2018).

Essa analogia ilustra como as distintas relações de poder e saber buscam disciplinar corpos e subjetividades nas escolas e em outros espaços educativos, regulando o que pode ser dito, ensinado e experienciado (Foucault, 2014d, 2015a; Silva, 2016).

Ao atuar com estudantes Surdos(as), bilíngues e altamente visuais, percebemos que essas regulações se tornam mais complexas. A tradução do português oralizado para a Libras nem sempre é direta, e as vivências da comunidade surda são frequentemente marginalizadas no contexto escolar. Nesse sentido, a educação bilíngue Libras/ Português escrito deveria atuar como um tipo de guia de fios sensível e inclusivo – não para restringir ou controlar, mas para possibilitar que cada ponto expresse sua história, sua cultura e identidade. Cada um desses pontos, de maneira singular compõe a confecção da peça (Strobel, 2008; Perlin, 2013).

Esse processo de pesquisa e escrita conceitual possibilitou compreender que a metáfora do crochê – com suas ferramentas, fios, novelos e tramas - me levou a reconhecer os dispositivos e discursos que regulam os saberes e os corpos na escola. Ao mesmo tempo, essa metáfora me auxiliou na percepção dos fios centrais que sustentam essa pesquisa: corpo, gênero e sexualidade. Esses três fios, embora distintos em suas texturas, composições e muitas das vezes, em suas cores, se entrelaçam em práticas pedagógicas, políticas e discursivas, resultando em sentidos, resistências e, por vezes silenciamentos. Na docência com estudantes Surdos(as), essa tríade é atravessada por uma perspectiva visual, bilíngue e cultural, o que reconfigura como essas temáticas ganham visibilidade e fazem sentindo. A seguir, vamos desnovelar cada um desses fios, tensionado os pontos que compõe as experiências educativas e subjetivas na docência com estudantes Surdos(as).

O primeiro fio: **O corpo**. Na Educação Sexual, o corpo emerge como um território de grande “disputa” simbólica, biopolítica, religiosa e epistemológica. Se, por um lado é ensinado dentro de um contexto anatômico e funcional focando no autoconhecimento, nas mudanças puberais, na prevenção de IST e na saúde reprodutiva

(Silverthorn, 2017; Santos *et al.*, 2017), por outro, é atravessado por discursos normativos que moldam o que se entende como um corpo "normal", saudável ou até mesmo aceitável. Já no século XVIII, Foucault sinalizava como, ao longo da história, o corpo vem sendo regulado, disciplinado e muitas vezes até medicalizado por ações e discursos das dinâmicas de poder, produzindo corpos dóceis, úteis e vigilantes.

Considerada uma instituição moderna, a escola, assumiu a tarefa de orientar movimentos, comportamentos, gestos, postura, modo de vestir, falar e "educar" corpos, moldando-os por meio de uma pedagogia que silencia a diversidade, reforça normas de conduta, gênero e sexualidade e impõe um padrão hegemônico (Foucault, 2014d).

Dentro dos espaços educacionais bilíngues para Surdos(as), esses processos são ainda mais complexos. O Corpo surdo é um corpo visual: comunica-se, aprende, sente e se identificam através da espacialidade, dos gestos e dos sinais. Infelizmente muitas práticas pedagógicas e escolares é baseada em uma lógica ouvinte, oralizada e monocultural que invisibilizando a experiência surda e transformando o corpo surdo em um corpo silenciado e constantemente tensionado (Strobel, 2008; Perlin, 2013).

Louro (1997) explora o conceito de corpo escolarizado, destacando como há um silenciamento do aspecto sociocultural e, simultaneamente, uma reprodução das normas impostas pela escola. Esse processo visa preparar o corpo para o que é considerado "científico", restringindo a pluralidade de experiências em favor de um modelo educativo dominante.

No entanto, é crucial considerar que "um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno" (Goellner, 2010, p. 31). Essa perspectiva enfatiza que o corpo reflete seu complexo papel na sociedade, integrando não apenas o que foi aprendido, mas também as formas de omissão e silêncio como maneiras de expressão. O controle social sobre o sujeito começou pelo corpo, como destaca Foucault (2017b, p. 77): "Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica". Essa afirmação ressalta como a sociedade capitalista historicamente investiu na regulação e controle dos corpos, evidenciando a importância do corpo como um elemento central na gestão social e na construção de normas.

A biopolítica está focada na administração e regulamentação da vida da população por meio do controle de processos biológicos e biossociológicos. Essa abordagem abrange fenômenos globais, como a intervenção médica, que vai além da cura individual para incluir a prevenção e promoção da saúde da população. Outro

exemplo são as escolas, que não se limitam a ensinar conteúdos acadêmicos, mas também impõem normas de higiene, comportamento sexual e moralidade. Por outro lado, o biopoder se concentra no processo de disciplina, que envolve a vigilância e o treinamento do corpo do indivíduo. Segundo Foucault (2005), o biopoder atua especificamente na maneira como os corpos são controlados e moldados por técnicas de disciplina, visando à conformidade com as normas e expectativas sociais. As principais diferenças entre biopoder e a biopolítica, segundo o autor:

> [...] Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; [...] num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto. (Foucault, 2005, p. 297).

Com base em abordagens pós-estruturalistas, podemos entender que nossos corpos são formados, percebidos e controlados por influências e experiências sociais tanto na esfera coletiva quanto individual. Os corpos se tornam um campo de batalha entre o poder do Estado e a resistência pessoal. Nesse contexto, Goellner (2010) argumenta que "Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem" (p. 29). Esses significados culturais e sociais, (re)produzidos acerca dos corpos, tem desempenhado um papel significativo, formando e modelando identidades e diferenças que nos definem, e que estão intimamente relacionados ao gênero, à forma como os sujeitos são vistos e se veem nas expectativas e regras culturais da sociedade que estar inseridos (Goellner, 2010).

Na Educação Bilíngues de Surdos(as) essas ações precisam se constantemente questionadas: *Como o corpo visual e gestual surdo é, ou não, acolhido pelas práticas pedagógicas? Quais corpos são considerados como sujeitos do saber?* Em meio aos discursos e às disputas, o corpo surdo também pode ser resistência, linguagem e afirmação cultural e social.

O segundo fio: **Gênero**. Sua definição é ampla, complexa e atravessa múltiplas dimensões: biológicas, linguísticas, religiosas, psicológicas, culturais, sociais e políticas. Como aponta Louro (2011, p. 28-29):

> Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos com identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

Ainda em sua obra *Corpo, escola e identidade*, a autora faz um importante destaque: “O lócus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, consequentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras [...]" (Louro, 2014, p.71).

Agora, caro leitor, nos deparamos com um novo nó, colado ao anterior: Expressão de gênero. Mas... não se engane: embora Identidade de gênero e Expressão de gênero sejam conceitos distintos, ambos são produzidos, questionados e passam por transformações culturais, constituindo-se nas relações de poder (Louro, 2007). A expressão de gênero é o modo como o indivíduo comunica seu gênero à sociedade, por meio do corte de cabelo, das vestimentas, da voz, dos comportamentos e de outras características externas, enquanto a identidade de gênero compreende a subjetividade interna do ser e as relações de poder que a permeiam (Jesus, 2012; Louro, 2000). Como expõe Guacira Louro:

> Ao afirmarmos o caráter relacional e múltiplo das identidades, sua fluidez e sua inconstância, estamos sugerindo uma abordagem muito mais complexa. Articulando-se em variadas combinações, as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, religião nacionalidade são-todas-constituídas por (e constituinte de) redes de poder. Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades *se fazem* dos jogos políticos, ou melhor, as identidades se fazem em meio a relações políticas (2000:68).

Assim, compreender o gênero na educação implica reconhecer que as identidades são múltiplas e que ocorre uma constante (re)construção por meio das práticas, dos discursos e até mesmo das relações de poder (Meyer, 2013).

Na educação de Surdos(as), abordar sobre esse assunto é ainda mais relevante, visto que ao abordar as formas de expressão de gênero usando a Libras – gestos, expressões faciais, marcações espaciais e escolhas linguísticas, constitui-se a performance de gênero (Butler, 1998). Desta maneira, podemos conceituar gênero, como algo que se faz e se repete: uma dramatização social. O sujeito surdo, sendo visual, espacial e gestual, tem essas performances intensificadas, mas convive com a escassez de materiais em Libras e com os tabus que envolvem a temática no ambiente escolar.

Ao observar atentamente, percebo vários “nós” ao longo da extensão desse fio; cada um representa um termo ou conceito, cuja falta de compreensão pode gerar preconceitos, discursos de ódio e desrespeito à diversidade. Agora, um dilema se apresenta: devo continuar confeccionando o xale mesmo com os “nós” ou faço uma

pausa para desfazê-los? Escolho ir desfazendo cada nó: alguns deles estão no próprio fio, enquanto outros se entrelaçam com um ou até mesmo com os dois fios que o acompanham. Cada vez que um nó é desfeito, ele deixa marcas das forças de interação que atuaram; algumas dessas marcas são impossíveis de remover e, para as crocheteiras experientes, ainda serão identificáveis.

Vamos então atuar no primeiro nó, "**Sujeito de gênero":** compreendemos o sujeito de gênero como o modo pelo qual o indivíduo se entende e se identifica em termos de gênero, sendo moldado por normas, narrativas e experiências culturais que determinam e controlam o que é considerado apropriado para diferentes gêneros (Foucault, 1995; 2017b). Judith Butler (1988) enfatiza que o gênero é performativo, ou seja, o sujeito de gênero se forma a partir de práticas repetidas que produzem a aparência de uma identidade de gênero "estável". Segundo a autora, "[...] a performance de gênero ocorre sempre e de formas diversas" (Butler, 1988, p. 6).

Desfazer esse primeiro nó implica reconhecer que o sujeito de gênero, entre estudantes Surdos(as), não pode ser compreendido exclusivamente pelos marcadores normativos da cultura ouvinte. É necessário observar como as múltiplas identidades se moldam nas interações bilíngues e multiculturais: sujeito que tecem seus próprios modos de ser menina, ser menino, ser trans, ser não binário, entrelaçando experiências, cultura e resistência às tentativas de normatização.

É nesse ponto que me deparo com um novo nó: "**Identidade de gênero"**.

A identidade de gênero pressupõe uma experiência individual que ocorre de maneira interna: é a forma como o sujeito se identifica em termos de gênero no âmbito social (Louro, 1997). Essa identidade está enraizada no olhar subjetivo que o indivíduo constrói de si mesmo, independentemente do sexo biológico atribuído ao nascer; pode ser fixa ou sujeita a mudanças ao longo do tempo (Jesus, 2012). Segundo Louro (1997, p 14):

> Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos com identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

Ainda em sua obra *Corpo, escola e identidade*, Louro (2000) destaca: "O lócus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, consequentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras [...]" (Louro, 2000, p.71).

Em minha prática docente com estudantes Surdos(as), percebo que a performatividade se expressa visualmente: nos sinais, nos gestos, nas escolhas corporais e na composição da identidade visual que transcende as fronteiras da língua e da cultura. A Libras, como língua de modalidade visual-espacial, evidencia como o corpo é o meio de expressão de gênero, possibilitando performances que desafiam as normas audiométricas e ressignificam os saberes tradicionais de identidade.

Ao prosseguir pelo fio, percebo um novo nó: **Expressão de gênero**.

A expressão de gênero é o modo como o indivíduo manifesta seu gênero no espaço social – seja por meio do corte de cabelo, da escolha da roupa, do modo de falar e de se mover (Jesus, 2012; Louro, 2000). Entre estudantes Surdos(as), essa expressão é influenciada pela cultura visual e pela língua de sinais, onde os gestos, o corpo e os olhares se tornam territórios de expressão e resistência. É essa performance visual-espacial, que tensiona de maneira significativa, as normas pré-estabelecidas pela cultura ouvinte em relação ao binarismo de gênero. As experiências surdas ressignificam gênero e corpo – desafiando o contexto linear entre sexos, identidade de gênero e expressão de gênero – aspectos frequentemente silenciados e neutralizados no contexto escolar tradicional.

Guacira Louro (2007) explica que tanto a expressão de gênero e a identidade de gênero são construídas em meio às dinâmicas de poder, sendo práticas ativas e não neutras, resultantes de políticas e culturas que celebram determinadas formas de ser e de se apresentar. No contexto da Educação Bilíngue para Surdos(as), é fundamental considerar os marcadores linguísticos e culturais da surdez como elementos que constitutivo dessa expressividade. Ao desatar esse nó, reconhecemos que a expressão de gênero é múltipla, fluida e vai além das categorias fixas de “masculino” e “feminino”.

Desatando cada desses “nós” – sujeito de gênero, identidade de gênero e expressão de gênero - compreendo que o fio do gênero é composto por práticas, discursos e resistências que são imprecisas ou descontínuos. Essas tensões se expressam de modo visual e bicultural no contexto do ensino bilingue para Surdos(as), tensionando a lógica binária e o contexto normativo da expressão identitária e corporal.

Percorrendo a extensão desse fio, podemos compreender que o conceito de gênero pressupõe que a formação de homens e mulheres é um processo dinâmico, sujeito a mudanças, e não algo fixo ou imutável. Envolve múltiplas (re)construções ao longo da vida, que ocorrem por meio de experiências e práticas socioculturais (Meyer, 2013). A construção do gênero é desenvolvida ao longo da história, estando em

constante mudança, presente nos discursos, nas relações, nas experiências e nas representações (Louro, 2011), fazendo do espaço escolar um lugar de novos modos de significar o mundo e de viver.

Um nó comumente encontrado nesse fio é a confusão entre as definições de sexo e gênero, o que pode gerar preconceitos e dificultar ações voltadas à promoção da diversidade (Martins, 2017). O termo "sexo" refere-se aos órgãos genitais anatômicos e é classificado em macho, fêmea e hermafrodita, sendo essas definições necessárias no campo da biologia, especialmente ao estudarmos a reprodução das espécies. Esse termo também pode ser utilizado para designar o ato sexual, trazendo uma noção binária e essencialista de sexo. Já o gênero se refere à construção cultural, social, linguística, psicológica e política das características que os indivíduos incorporam em suas vidas, de acordo com a sociedade e a cultura em que estão inseridos (Louro, 2000; Butler; Meyer, 2013; Martins, 2017).

O terceiro fio é o da **sexualidade.** A sexualidade é frequentemente entendida como algo natural, inerente aos seres humanos. Essa compreensão está fundamentada em discursos biologicistas, que promovem uma narrativa de corpos que vivem de maneira homogênea, engessados no paradigma do sexo-gênero-sexualidade. Essa concepção, no entanto, é limitante, pois ignora o fato de que a sexualidade é uma construção complexa, composta por diversos elementos socioculturais e políticos. Reduzir a sexualidade a um viés "natural" leva à incoerência, uma vez que ela não é algo fixo ou predeterminado, mas sim algo construído ao longo da vida, resultando em identidades e práticas sexuais mutáveis (Louro, 2000; Foucault, 2015a). Como argumenta Louro:

> No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção do corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é ou não natural, produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, consequentemente, as tornamos históricas (Louro, 2000, p. 06).

Foucault destaca que a sexualidade é moldada por discursos e relações de poder, que atuam tanto para reprimir quanto para regular, gerenciar e punir práticas sexuais. Instituições como a escola, a medicina, o sistema jurídico e a família exercem esse poder, promovendo a disciplina dos corpos e desejos dos indivíduos. Esse poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, não apenas proibindo certos comportamentos sexuais, mas também criando e ditando normas e padrões do que é

considerado "normal" ou "anormal". (ou como diríamos, parafraseando aqui no Nordeste um verdadeiro exercício de “Espreitar e Castigar!”) (Foucault, 2015a).

Ainda segundo Foucault (2014a), o termo "sexualidade" surge tardiamente, no século XIX, e ganha relevância nos estudos e debates acadêmicos, culturais e sociais na história de maneira recente. Antes disso, a sexualidade era restrita a discursos no contexto da medicina, da religião ou da moralidade. Assim, o uso da palavra "sexualidade" e seu conceito em debates acadêmicos, científicos e até mesmo públicos é um fenômeno contemporâneo (Foucault, 2014a).

No ambiente educacional bilíngue para Surdos(as), a sexualidade é vivida e significada pelo corpo, pela experiência visual, pelos gestos e pela língua de sinais, construindo maneiras próprias, dentro da cultura surda, de experienciar afetos, desejos e relações (Strobel, 2008; Perlin, 2013). Diferente da lógica ouvinte, na qual a sexualidade é associada à fala, entre os Surdos(as) a performance é visual e faz uso da expressão corpora.

A Libras como uma língua de modalidade visual-espacial, não apenas comunica, mas também possibilita a performance corporal, a expressão de afeto, de sexualidade e de identidade. É urgente a mudança de postura na educação de Surdos(as) em relação ao silenciamento e à normatização da sexualidade, que reforçam padrões heteronormativos e marginalizam as práticas culturais e linguísticas da comunidade surda, criando lacunas na formação dos estudantes (Quadros, 2006; Strobel, 2008).

A sexualidade pode ser vivida de diferentes maneiras, com as pessoas expressando seus desejos e prazeres corporais de formas variadas. Essas práticas compõem suas identidades sexuais, que são (des)construídas a partir de experiências com parceiros(as) do mesmo sexo, de sexo oposto, ou, às vezes, com ambos, e até mesmo na ausência de parceiros(as). Dessa forma, podemos entender que a identidade sexual é o modo como o indivíduo se identifica em relação ao seu próprio sexo e sexualidade (Louro, 1997). A identidade sexual pode ser fluida, sujeita a mudanças conforme as experiências sociais, relações e a autopercepção se desenvolvem (Louro, 1997).

Desfazendo o nó da “verdade” sobre a sexualidade, podemos perceber como, ao longo da história, discursos normativos buscaram controlar corpos dissidentes e as práticas sexuais. Esses discursos não apenas reforçam normas, mas também geram resistências, criando um complexo emaranhado de fios de saberes e poderes em torno da sexualidade, como ressalta Foucault (2015a, p.115):

> A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

Os fios do gênero e da sexualidade seguem entrelaçados, tecendo uma trama complexa de práticas, subjetividades e sentidos - linhas que se cruzam, se emaranham, se tensionam e continuamente se (re)constroem. No contexto Educação Bilíngue de Surdos(as), esses fios têm texturas muito próprias: são tecidos em uma experiência visual e cultural que desafia a normatividade ouvinte, que tradicionalmente centralizam o modo de ensinar, de experimentar o mundo e até de desejar (Louro, 1997; Strobel, 2008; Perlin, 2013).

A prática docente na educação com Surdos(as) exige desfazer os "nós" dos discursos silenciados e da naturalização de padrões. Possibilitar que as temáticas que envolvem gênero e sexualidade sejam abordados de maneira crítica, acessível e culturalmente situada implica reconhecer as diferenças, as multiplicidades e a potência de cada sujeito e sua história de vida (Louro 1997; Silva, 2015).

Compreender a prática docente como campo de enfrentamento das dinâmicas de poder e dos discursos normativos sobre sexualidade e gênero faz parte da (re)construção da trajetória dos(das) educadores(as). A docência é fundamentada em saberes e experiências múltiplas, como indica Dias (2013, p.116): "As vivências e os saberes docentes são construídos em um campo plural, diverso e dinâmico, que possui as mais variadas fontes de aquisição (família, escolas, universidades, trabalho), isso tanto para o nível médio quanto para os demais níveis de ensino". A docência se caracteriza como um ambiente de inter-relações que ecoam os conhecimentos, identidades e práticas cotidianas do fazer docente, envolvendo responsabilidades, habilidades e competências que vão além da simples transmissão de conhecimento. É na sala de aula que ocorre a construção e o compartilhamento de saberes, assim como diversas vivências sociais (Dias, 2013).

A história de cada professor(a) é única! Inspirada nas teorizações foucaultianas, reconheço que o(a) educador(a) é (des)construído(a) a partir de subjetividades, experiências e vivências individuais e coletivas, marcadas por múltiplos saberes e jogos de poder (Foucault, 2015a). A docência em biologia envolve conhecimentos sobre os seres vivos, seus processos, e a promoção de habilidades para uma investigação crítica,

além de fomentar o pensamento analítico e relacionar os conceitos biológicos com temas atuais, como mudanças climáticas, biotecnologias, saúde e sexualidade.

Ao lecionar temas como genética, reprodução, sexualidade, saúde e ética, o(a) professor(a) influencia o modo como os(as) discentes se percebem e se relacionam com seus corpos, gêneros e sexualidades. Isso reflete a atuação do biopoder que, segundo Foucault (2005), consiste nas práticas de governo que regulam a vida das pessoas e que se manifestam na forma de ensino.

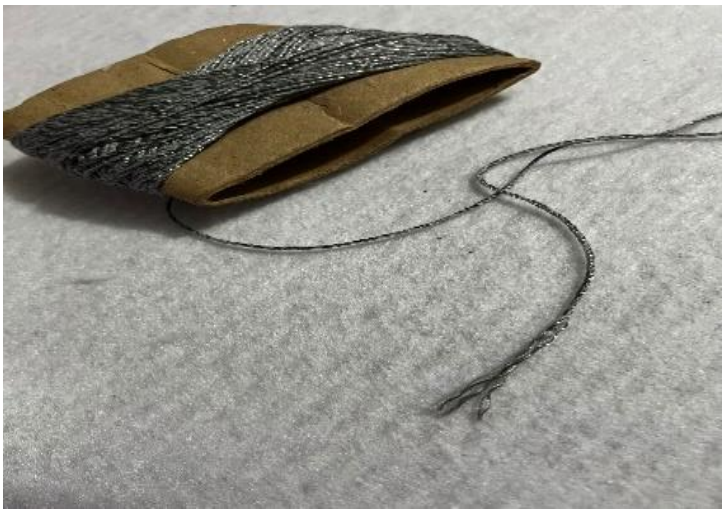
Ao decidir o que ensinar e como ensinar, podemos reforçar ou desafiar estruturas de poder existentes. Seja no ensino de biologia, nos artefatos culturais utilizados nas aulas ou até mesmo no currículo, trata-se de formas de conhecimento valorizadas pelas sociedades e instituições educacionais (Foucault, 2015a). Ao integrar as teorias de Foucault na atuação docente em biologia, observo uma prática que tanto molda quanto é moldada por ações de poder, o que me leva a questionamentos e reflexões sobre minhas atuações docente. *O que estou ensinando? Estou promovendo uma educação crítica e empática? Minhas atuações docentes são práticas social e politicamente carregadas, moldando e modelando relações de poder? Alguns conteúdos e perspectivas na minha docência em Educação Sexual são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, contidos ou até mesmo excluídos?*

É através dessas indagações que busco compreender como as práticas docentes e o currículo funcionam como ferramentas de poder capazes de modelar os indivíduos. Elas não são apenas meios para compartilhar conhecimento, mas instrumentos de controle e formação do sujeito. O currículo é mais do que um simples texto ou sequência de palavras; ele é um processo produtivo e ativo, que vai além de uma estrutura superficial. Trata-se de um artefato do nosso tempo, criado, produzido e moldado por diversas relações de poder. As teorias pós-críticas do currículo analisam-no como produtor de sujeitos, um artefato cultural gerado em relações de poder, com o objetivo de (des)construir e modelar corpos dóceis, vigiados, avaliados, conformistas e úteis, para manter a ordem e serem governados por estruturas de poder (Paraíso, 2023). *Mas o que realmente deve estar presente em um currículo? Por que esses conhecimentos são necessários? Quais interesses estão envolvidos na seleção desses saberes?*

O currículo é como um carretel de linha de um longo fio torcido (figura 4), composto por dois fios mais finos, porém com espessuras diferentes ao longo de sua extensão: a subjetividade e a identidade/diferença. A torção desses dois fios resulta da seleção dos saberes e conhecimentos considerados legítimos, formando um rolo de

linha. As relações de poder que escrevem e modelam as estruturas de um currículo atuam como as agulhas que tecem as tramas de uma peça de crochê.

Figura 4- O fio torcido



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Caro leitor, imagine uma grande fábrica de linhas e novelos, onde um grande carretel de linha representa a BNCC. Cada fio entrelaçado forma pequenos rolos de linhas de diversas cores, que correspondem aos currículos das escolas. As disciplinas, nesse contexto, propõem organizar os saberes durante o processo de aprendizagem dos(as) educandos(as), embora de maneira fragmentada, resultando em novelos emaranhados, com pontas soltas de diversas cores e espessuras. Nesse cenário, a Educação Sexual surge como um frígio fio, que está incluída nas habilidades e competências da versão atual da BNCC de maneira dispersa em diferentes disciplinas e de maneira incipiente, o que dificulta a abordagem de fatores sociais e culturais relacionados, além de expor os diversos interesses e as relações de poder que atuam e modelam o currículo da educação básica de todo o Brasil (Brasil, 2018).

A BNCC e o currículo enquanto artefato cultural, evidenciam as relações de poder em sua constituição. “Neste artefato, assim como nos livros didáticos, a sexualidade é abordada a partir de discursos biologistas constituídos por pedagogias que vem funcionando como estratégias para o controle dos comportamentos dos indivíduos (Silva, 2009)”. Encontramos discussões que promovem o controle de comportamento, com foco na prevenção e na biomedicina, como demonstram e problematizam Benícia Silva e Paula Ribeiro (2009): - “use camisinha”, “não transe”, “cuide de seu corpo”,

“conheça os métodos anticoncepcionais”, “Aids mata” .... São exemplos de enunciados frequentemente associados a uma Educação Sexual biologizante. Deste modo, as aulas são abordadas de maneira conteudista, à margem de um ensino que promova as discussões sobre diferenças, pluralidades e inclusão de maneira crítica. Na disciplina de Biologia, os conteúdos costumam ser apresentados com foco em conceitos, prevenção e aspectos biomédicos (Brasil, 2018).

“O Currículo é considerado um artefato que é não somente patriarcalista e machista, mas também muitas vezes, heteronormativo e homofóbico” (Paraíso, 2023, p. 109).

Dessa forma, o currículo é moldado, pensado e estruturado segundo lógicas e perspectivas predominantemente masculinas, reforçando o domínio masculino e a heterossexualidade na sociedade. Esse enfoque contribui para a perpetuação da cultura do medo, a aversão à diversidade sexual e da prática de atitudes gentrificadas e homofóbicas (Paraíso, 2023). Ainda segundo essa mesma autora, o currículo:

> Pode ajudar a compreender as estratégias de poder que silenciam, julgam e excluem possibilidade de sexualidade e de desejos. Problematizando a linguagem e a cultura tanto desconstruindo-as como buscando as suas condições de emergência, pode-se evidenciar suas tramas e estratégias na produção do pessoal, do político e do próprio texto. Pode se mostrar as suas exclusões internas e as artimanhas da produção dos gêneros e das sexualidades consideradas culturalmente válida (Paraíso, 2023).

Ao longo dos anos, o currículo passou por diversas alterações, buscando adaptar-se às demandas da globalização e às novas competências necessárias para uma cidadania democrática e economicamente competitiva (Silva, 2015). A BNCC define os conteúdos curriculares para a educação básica e estabelece as Diretrizes, que são normas obrigatórias para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. As Diretrizes são divididas em Diretrizes para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares, com cada etapa da educação básica organizando sua própria modalidade e saberes escolares (Paraíso, 2023).

Os currículos atuais focam em habilidades e competências, com o objetivo de promover a resolução de problemas, o desenvolvimento de competências e o trabalho cooperativo. As competências referem-se aos conceitos e procedimentos, enquanto as habilidades envolvem práticas cognitivas e socioemocionais, ou seja, o que os(as) discentes devem aprender a fazer. Na versão atual da BNCC, as temáticas relacionadas à Educação Sexual aparecem apenas a partir do 8º ano do ensino fundamental - anos finais, predominantemente na área de Ciências da Natureza. O termo "sexualidade" é

abordado de maneira incipiente, integrado ao conhecimento sobre Vida e Evolução, com uma habilidade associada às infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Já o ensino de gênero é contemplado dentro da disciplina de Ensino Religioso (Brasil, 2018). Esses aspectos "[...] estabelecem um padrão curricular nacional para todos os segmentos da educação básica" (Paraíso, 2023).

No âmbito a Educação Bilíngue para Surdos(as), essa abordagem normativa e fragmentada reforça e evidencia o silenciamento das subjetividades surdas, bem como das diferenças linguísticas e culturais. Tal movimento intensifica a marginalização dos sujeitos Surdos, negando a pluralidade de corpos, subjetividades experiências vividas e as identidades que compõem espaço escolar (Strobel, 2008; Perlin, 2013).

Por possuir várias pontas soltas e partes emboladas, essa linha chamada currículo, que abrange a Educação Sexual, apresenta um formato disforme. Ao ser utilizada na confecção de uma peça, é possível observar carreiras irregulares e áreas com coloração não uniforme. Mesmo com uma agulha de qualidade e habilidades avançadas, trabalhar com ela pode ser difícil, às vezes quase impossível.

Ao abordar as temáticas relacionadas à Educação Sexual na sala de aula, enfrentei desafios e obstáculos de natureza profissional, pessoal e cultural. Cada aula, e até mesmo os artefatos culturais que produzi ou utilizei, deixaram marcas, verdadeiras "cicatrizes de guerra", na minha busca por um ensino pautado na vida real.

Cada uma dessas cicatrizes conta uma história: algumas são tão vividamente gravadas na minha memória que ainda posso sentir as emoções associadas, enquanto outras são mais borrões que os registros imagéticos ajudam a reconstruir. Essas histórias fazem parte da minha identidade como docente, pesquisadora, palestrante e mulher multicultural, desempenhando um papel crucial nas minhas abordagens com alunos(as) Surdos(as). Essas experiências e narrativas influenciam e continuam a moldar minha docência na educação de Surdos(as), permitindo uma compreensão mais profunda, diálogos mais ricos e vivências mais significativas com a comunidade surda.

Para a educação de alunos(as) Surdos(as), é essencial um ambiente bilíngue, onde a Libras seja a primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Este ambiente possibilita que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma fluida, sem a fragmentação de informações e conteúdos. "A oferta atual de educação para surdos(as) aponta para uma proposta pedagógica bilíngue, que destaca a importância e a necessidade da aquisição da língua de sinais para a aprendizagem da língua portuguesa" (SEESP/MEC, 2005).

A proposta pedagógica para um ambiente bilíngue requer que todos os profissionais envolvidos no processo educacional — professores(as), coordenadores(as), direção da escola, orientadores pedagógicos e demais — concentrem-se nos aspectos linguístico-culturais da surdez. Uma pessoa bilíngue transita entre a L1 (Língua de Sinais) quanto a L2 (português escrito) em contextos educacionais e sociais diversos, adaptando-se às necessidades linguísticas de cada situação (Salles *et al*., 2002).

A importância do bilinguismo segundo Marinho (2007, p.133):

> "[..] LIBRAS atende as necessidades de comunicação entre os surdos, favorece o desenvolvimento cognitivo e promove a construção do conhecimento em ambiente de interação social estruturado culturalmente, por outro, é a competência comunicativa na língua oficial do país que lhes permitirá a voz ativa na sociedade por meio de interação com a maioria lingüística e a formação acadêmica para o mercado de trabalho. (p.133)

"A educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. [...] O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais" (Quadros, 2006, p. 19). Assim, é fundamental que na educação básica para alunos(as) Surdos(as), a atuem licenciados(as) nas diversas áreas do conhecimento que possuam proficiência em Libras. Esses docentes precisam de formação continuada é crucial para evitar a descontextualização de conteúdos, como ressalta Oliveira:

> "[...] faltam pesquisas na busca por estratégias para ensino de Matemática, inglês, Geografia, Redação, Química, Física, etc. Em geral, tais estudos são realizados de forma independente por educadores que recebem estudantes surdos em suas classes e compreendem a necessidade de buscar meios para lhes assegurar o acesso à informação e ao conhecimento de sua disciplina''. (Oliveira, 2005, p. 14).

Para os(as) docentes de Ciências Biológicas que atuam no ensino bilíngue Libras/Português, os desafios são ainda mais significativos, especialmente no que se refere à ampliação e unificação lexical da Libras. As variações linguísticas regionais e a escassez de sinais específicos para conceitos científicos dificultam a padronização do vocabulário e a solidez dos processos das aprendizagens. (Marinho 2007; Borges, 2018; Oliveira et al., 2020).

Nesse contexto, é essencial relacionar os conteúdos do currículo de Ciências Biológicas à construção e consolidação da alfabetização científica dos(as) estudantes, por meio de metodologias acessíveis, recursos didáticos táteis e visuais, e artefatos culturais que possam ser tocados, modelados e observados. Esses recursos facilitam a

consolidação do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo (Abreu et al., 2019; Couto, 2017; Oliveira, 2005).

Cabe enfatizar a relevância de relacionar o ensino aos saberes do cotidiano e às vivências dos educandos Surdos (as). Os saberes e as práticas sociais possibilitam que a educação produza sujeitos de diversas formas, atendendo as crescentes exigências e desejos da sociedade. A educação, influenciada pelas práticas de poder durante o processo de ensino e aprendizagem, também molda as identidades dos sujeitos (Souza, 2018). Nesse contexto Meyer trás, que a Educação abrange:

> [...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e "lugares pedagógicos" para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de "socialização" [...] (Meyer, 2009, p. 222).

Desta forma, a integração entre estudos culturais e educação possibilita a valorização das múltiplas formas de conhecimento, especialmente ao envolver artefatos culturais, ampliando e enfatizando a importância das práticas educativas e culturais nos processos de aprendizagem (Maknamara, 2020).

Os artefatos culturais podem ser definidos como "máquinas de ensinar", que influenciam comportamentos, currículos escolares e conhecimentos subjetivos dos sujeitos (Moita, 2006; Maknamara, 2020). Assim, reconheço que minha prática docente é também uma prática cultural, articulada com relações de poder, e que os artefatos culturais expressam saberes, experiências e valores, uma vez que foram elaborados para atender a uma necessidade humana de compartilhar conhecimentos.

Nesse contexto, vejo o crochê como um artefato cultural. As ações da agulha nas linhas, ao crochetar, constroem pontos imersos em subjetividades e experiências de vida, marcadas por uma cultura em constante transformação. Assim, o crochê transforma-se em um grande e longo xale: um produto cultural tecido à mão. Durante todo esse processo de escrever e tecer manualmente o xale, adquiri novos saberes, compartilhei conhecimentos, desenvolvi estratégias e afloraram novas indagações: *Qual modelo escolher para o xale? Quais tipos de gráficos utilizar? Quais agulhas, linhas e acessórios escolher para confeccioná-lo? Como elaborar cada narrativa? Como problematizar essas narrativas?* São diversas perguntas que precisam de respostas, e novas problematizações podem surgir a partir dessas.

4. PONTOS QUE FORMAM UM CROCHÊ METODOLÓGICO

Fios que se transformam em tramas...
Palavras que se transformam em discursos...
Narrativas de experiências: muito mais que fios e palavras...
Marta Leão, 2024

Esse pequeno poema nasceu na minha escrita, feita de fios, agulhas, crochês, palavras, discursos, e do meu encontro com a arte de narrar. Uma arte que me envolve, me (re)cria, ressaltando os "eus" que me (re)compõem e evidenciam um caminho de intenso aprendizado. Como docente bilíngue em uma instituição que valoriza a cultura e a língua dos(as) Surdos(as), essa escrita também envolve os gestos, o visual-espacial e o corpo em movimento. Desta maneira, a pergunta que me desassossega durante a escrita da metodologia é: como problematizar as (auto)narrativas em um campo atravessado por diversas experiências culturais, subjetividades e múltiplas linguagens - influenciadas pela cultura, práticas e vivência dos ouvintes - como é o caso da Educação Bilingue de Surdos(as)?

Etapas da produção do xale/material empírico

O crochê é uma técnica artesanal manual, e o ponto corrente constitui a base para a maioria dos projetos. A partir dele, é possível construir diversos padrões, ajustando o número de pontos conforme necessário. Utilizando essa técnica, posso moldar o formato desejado para criar o xale de crochê. Para confeccionar o xale, escolhi uma receita com motivos florais (figura 5) e padrões em relevo, sendo que o gráfico facilita a elaboração da peça. A receita (figura 6) é uma descrição textual do trabalho, indicando o tipo de fio ou linha e a agulha a serem usados, além de descrever os motivos florais que serão confeccionados individualmente e depois unidos. O padrão em relevo é obtido pela combinação de pontos baixos, baixíssimos, altos e duplos. O gráfico (figura 7) apresenta a representação gráfica de cada padrão, com os tipos de pontos e suas respectivas quantidades.

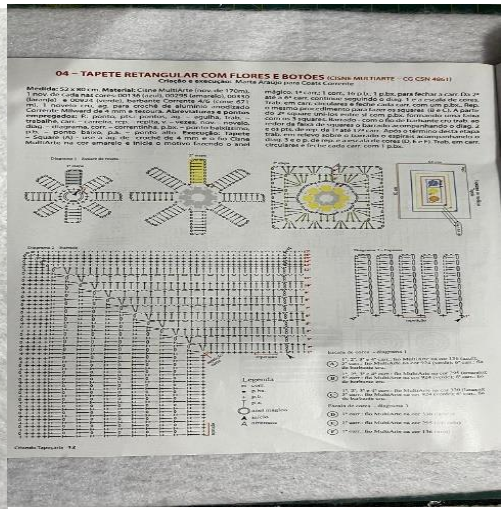
Essa maneira de produzir, envolvendo artefatos visuais e táteis torna-se uma analogia à prática docente bilíngue com discentes Surdos(as), em que o visual, o manipulável e as dinâmicas de interação constituem o ponto central. Essa prática exige atenção em cada detalhe, adequação constante e sensibilidade em uma lógica cultural própria.

Figura 5- Motivos florais



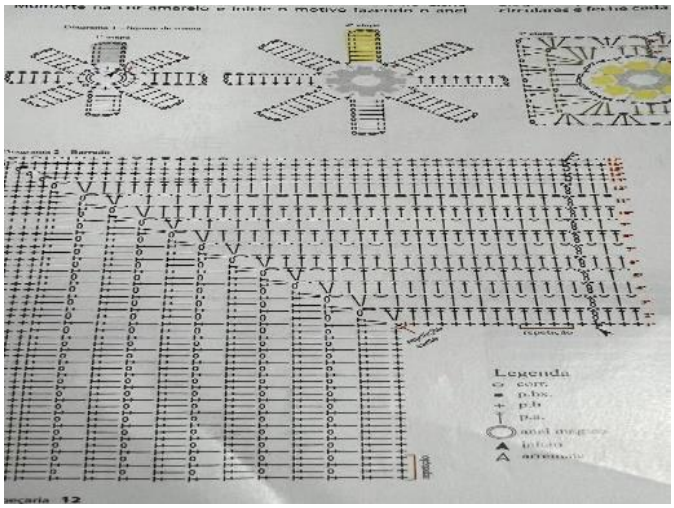
Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Figura 6- Receita



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Figura 7- Gráfico



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

É importante salientar que esta dissertação é um convite para conhecer e (re)pensar minhas narrativas (auto)biográficas, com o objetivo de problematizar discursos sobre Educação Sexual a partir dos artefatos culturais utilizados na docência com alunos(as) Surdos(as). Compondo o próprio crochê da experiência analisada, estão a presença da cultura surda e da educação bilíngue, que atravessam o currículo, a atuação docente e os artefatos culturais. Desde o início desta pesquisa, foi necessário ampliar meus conhecimentos e engajar-me em diálogos com autores(as) de referência na teoria pós-crítica, articulando com as especificidades da educação de Surdos(as). Reconheço que minhas narrativas docentes refletem processos subjetivos, experiências e teorias

diversas. Ao problematizar as práticas aqui descritas, abro espaço para discussões que dialogam com as áreas da educação, (auto)biografia, estudos pós-críticos e licenciaturas - especialmente em Biologia, que é minha área de formação e atuação - promovendo articulações teóricas e metodológicos com este trabalho (Veiga-Neto, 2019; Strobel, 2009; Silva, 2015).

Ao prosseguir com a escrita de minha própria história e problematizar a partir de um referencial teórico-metodológico, reafirmo meu compromisso com esta dissertação e com a utilização da (auto)biografia em diálogos com os estudos pós-críticos. Nesta pesquisa, adoto procedimentos teórico-metodológicos por meio das narrativas (auto)biográficas, compreendendo que elas precisam ser tensionadas e (re)inventadas. Comprometo-me a "aprofundar, experimentar, experienciar e, com autorização, inventar o método, porque pesquisar é sempre um desafio, uma aventura pensada [...]" (Macedo, 2020, p. 14), articulando conceitos teóricos e práticos ao longo do desenvolvimento desta escrita.

O método (auto)biográfico possibilita diversas abordagens, não se limitando a narrar momentos específicos. É uma ferramenta que permite o compartilhamento de experiências e favorece a autorreflexão, promovendo uma metamorfose do próprio eu (Silva, 2015). Nessa direção, Passeggi explica:

> Os métodos (auto)biográficos integram um conjunto alargado de formas, cujo núcleo comum é o relato da vida do sujeito biografado, seja por outrem - no caso das biografias -, seja pelo próprio - no caso das (auto)biografias, histórias de vida, diários, memoriais, entre outras modalidades. A participação efetiva dos biografados, com o uso da sua voz, isto é, a partir da sua experiência, reflexividade, decisão sobre o que narrar, faz a diferença entre umas e outras, superando a fronteira entre ser objeto ou sujeito de investigação (Passeggi *et al*, 2018, p. 121).

Os conceitos de biografar e biografização demonstram o caráter processual da atividade biográfica. Eles envolvem operações mentais, comportamentais, simbólicos e linguísticas por meio das quais o sujeito descreve suas experiências e ações ao longo do tempo. Quando o desenvolvimento da escrita de si mesmo se tornar objeto de pesquisa biográfica, busca-se compreender a existência e a identidade do indivíduo dentro de um contexto social e cultural, marcados por contínuas transformações (Delory-Momberger, 2012).

Ao narrar minha atuação como professora bilíngue de Surdos(as), sou atravessada por outras percepções e relações com os saberes, assim como por outras formas de linguagem e língua, que desafiam a minha atuação docente e me colocam em

um contínuo movimento frente às normatividades ouvintes sobre as quais minha formação foi construída.

A escrita dessas experiências, entrelaçada a emoções, pensamentos, indagações e reflexões, molda uma narrativa marcada por múltiplos discursos e relações de poder e saber, conforme minha perspectiva subjetiva. Esse processo não se limita a descrever o que foi vivido, ele considera os impactos emocionais, psicológico e ético- pedagógico de cada experiência, tanto em mim quanto nas pessoas com quem compartilho o cotidiano escolar. É o momento de dar visibilidade às minhas vivências, problematizá-las e atribuir-lhes significado, reconhecendo as tensões e contradições que atravessam minha atuação docente com estudantes Surdos(as). Na perspectiva foucaultiana, a escrita de si não se reduz a um gesto confessional, mas se articula a práticas éticas pelas quais o sujeito se constitui. (Foucault, 2004)

Na prática de (auto)narrar, engajo-me em um constante processo criativo, pois essas histórias expressam os meus diferentes "eus", revelam os modos como percebo e significo o mundo. Dessa forma, posso me conectar com outros sujeitos e compartilhar minha humanidade, imergindo nos jogos do verdadeiro (Maknamara, 2016). Essas narrativas me possibilitam tensionar a maneira como os saberes são legitimados e como o currículo é estruturado e aplicado no contexto da Educação Bilíngue de Surdos(as). Esse processo de criação e de intenção ocorre ao longo de toda a (auto)narrativa, pois "não há como fugir da invenção se pretendemos manter-nos do lado da verdade. A invenção torna-se, assim, não apenas possibilidade, mas condição epistemológica, estética e política do pensar" (Kohan, 2003, p. 3). Assim, a escrita da (auto)narrativa "se sustenta com base em uma boa história, sua verdade ou sua verossimilhança" (Lima et al., 2015).

Portanto, metodologicamente, problematizar e refletir criticamente sobre minhas práticas docentes levou-me a percorrer os caminhos das narrativas autorais. O autoral constitui-se como uma base relevante para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e para a escuta sensível das vivênciasdocente. Ao narrar minhas experiências na educação bilíngue de Surdos(as), sou envolvida pela "insustentável leveza do ser": "nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas" (Lima et al., 2015, p. 30). Nesse processo, assumo a instabilidade da minha subjetividade, moldada nas relações com o outro, com a língua, com a multiculturalidade e com os contextos que me afetam e me movem - um autoral que não (re)afirma um "eu" fixo.

Quero enfatizar uma mudança de paradigma em relação à autoria e ao processo de escrita. Já não se trata de demonstrar um "eu" pré-existente, inerte e imutável, mas evidenciar a metamorfose do meu "eu", que está em constante transformação, moldado pelas minhas experiências e pelas forças de poder ao longo da minha trajetória. A escrita proporcionou-me a liberdade para criar e reinventar, rompendo com as amarras de um ego autocentrado. Assim, passei a explorar e expressar diferentes identidades e perspectivas em um movimento continuo, dando forma e vida aos pensamentos através das palavras (Oliveira, 2015).

Ainda segundo Oliveira, "a narrativa destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral" (Oliveira, 2015, p. 23). Ao tratar do enredo Eco (2002) afirma que ele "é a história como de fato é contada, conforme aparece na superfície, com suas deslocações temporais, saltos para frente e para trás [...], descrições, digressões, reflexões parentéticas" (Eco, 2002, p. 39).

Ao construir uma boa narrativa, busca-se refletir semelhanças com a vida real, criando uma convergência que produza efeito de verossimilhança. Diferentemente da ficção, onde o foco não está necessariamente na veracidade das narrativas, mas na forma como elas despertam e estimulam o imaginário por meio do modo como os eventos são narrados (Oliveira, 2015).

As pesquisas narrativas representam, para mim, um verdadeiro desafio. Como destacam Alves e Gonçalves (2001), "a partir do contexto da experiência, tomando o sujeito e seu saber em unidade, isto é, um conjunto que não pode ser compreendido observando ou analisando as partes em separado, isoladamente" (p.27). Essas experiências, formadas pelos meus "eus", evidenciam as subjetividades que me constituem. Alguns desses "eus", a priori, eram desconhecidos por mim. Como afirma Larrosa:

> Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (Larrosa, 2011, p. 5).

Seguindo nessa direção, o filósofo e educador Jorge Larrosa (2011) discute a experiência de encontrar algo que é essencialmente dissemelhante de mim mesma, conceito que ele denomina de "princípio de alteridade". Segundo o autor, "[...] é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas

outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro" (Larrosa, 2011, p. 6).

Nesse sentido, a alteridade, devido às suas diferenças, não pode ser absorvida ou traduzida pelos meus "eus", permanecendo sempre como aquilo que escapa, que desestabiliza e desafia qualquer possibilidade de absorção ou entendimento. Por outro lado, o "princípio de alienação" sugere que certas experiências – para que verdadeiramente nos afetem – devem ser algo exterior a mim mesma, algo que não pertence ao meu próprio ser e que exige deslocamento. Como argumenta Larrosa (2011):

> Se lhe chamo de "princípio de alienação" é porque isso que me passa tem que ser alheio a mim, quer dizer, que não pode ser meu, que não pode ser de minha propriedade, que não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade etc. (p.6).

Na minha atuação docente com Surdos(as), frequentemente sou confrontada com diferenças linguísticas e culturais que não posso simplesmente aprender ou dominar, mas com as quais preciso aprender a estar – com presença, atenção e empatia. Em suas abordagens sobre experiência, Larrosa (2011) discorre sobre os três princípios fundamentais: o "princípios de subjetividade", "princípio de reflexividade" e o "princípio de transformação". O "princípio da subjetividade" afirma que o lugar da experiência é o sujeito, ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva" (Larrosa, 2011, p. 6). Trata-se de algo real, que me escapa do controle e que se apresenta como novidade.

Já o "princípio da reflexividade" descreve a experiência como um movimento contínuo de interiorização e exteriorização. Na exteriorização, saio de mim mesma e vou ao encontro do acontecimento, abrindo-me para o novo, para algo que está fora de mim. No movimento de interiorização, sou afetada pelos acontecimentos ao me deparar com eles, gerando mudanças que influenciam quem sou, o que sinto, sei e desejo. Esse é um processo dinâmico: após a experiência, não permaneço a mesma, pois sou transformada por ela (Larrosa, 2011).

Esse movimento caracteriza o "princípio da transformação", no qual me coloco aberta à mudança - à transformação das minhas ideias, sentimentos, palavras, argumentações e representações. Ao vivenciar essas transformações, constituo e reconheço, o sujeito da experiência que sou. As experiências deixam marcas, feridas e

fissuras em mim; um rastro onde não apenas ajo, mas também padeço, revelando o Larrosa (2011) denomina como o “princípio da paixão”

Assim, a transformação e a paixão são intrinsecamente ligadas, evidenciando como o processo de interiorização e exteriorização afeta profundamente a minha identidade e a minha forma de vivenciar e compreender o mundo. A obra de Larrosa (2011) trouxe um impacto significativo nos meus momentos de leitura, oferecendo uma base teórica e precisa, as várias dimensões da experiência, oferecendo uma base teórica que explicita as complexidades das minhas vivências, transformações e paixões.

> Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o isso do “isso que me passa”. Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o “isso que me passa”. Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o passar do “isso que me passa” (Larrosa, 2011, p.8).

Ao explorar as várias dimensões da experiência, posso afirmar que são profundamente enriquecedoras pois, permitem uma compreensão sensível das vivências, permitindo e favorecem que os discursos sejam valorizados, tensionados e problematizados. Esse movimento gera importantes deslocamentos e reflexões sobre a docência, permeada por questões sociais, pessoais, religiosas, políticas e culturais (Oliveira, 2015).

Antecipadamente, posso afirmar que, ao finalizar este trabalho, sairei com marcas e feridas, mas estou disposta a atravessar esse processo com intensidade, sensibilidade e entrega, pois isso é o “princípio da paixão”. Dessa forma, esta dissertação está organizada e descrita a partir desses conceitos de experiência, refletindo o impacto e a transformação vividos durante o processo de pesquisa.

É importante (re)conhecer que existem diferentes abordagens e práticas na adotar das narrativas como método de pesquisa. Cada escolha metodológica, realizada pelo sujeito pesquisador, traz contribuições especificas para a compreensão e para transformação nas esferas educacionais.

Segundo Oliveira (2015), as pesquisas narrativas, podem ser organizadas em quatro tipos principais:

1. narrativa como construção de sentidos para um evento;
2. narrativa de experiências planejadas para serem pesquisadas;
3. narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas;
4. narrativa (auto)biográfica.

O primeiro grupo, **a narrativa como construção de sentidos de um evento**, envolve sujeitos que narram acontecimentos ou fatos históricos, pessoais e sociais, contribuindo com dados para o pesquisador. Trata-se de uma versão histórica não oficial (Alvisi, 2005).

O segundo grupo, **as experiências planejadas**, corresponde a relatos e análises que ocorrem durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesse modelo, há planejamento prévio, foca em perguntas pré-determinadas, sendo o(a) pesquisador(a) responsável por orientar os trabalhos de fora para dentro (Oliveira, 2015).

O terceiro grupo inclui as pesquisas onde o(a) pesquisador(a) vivencia experiências significativas, conhecidas como **narrativas de experiências educativas**. Nesse contexto, o pesquisador(a) narrador(a) seleciona "as lições que valham como conhecimentos produzidos a *posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada" (Oliveira, 2015). Aqui, o foco não está no sujeito, mas nas lições de vida e no desfecho moral, caracterizando-se como uma "novela de formação" (Larrosa, 1998).

O quarto e último grupo é a **narrativa (auto)biográfica**, que se concentra na reconstituição da história e no encontro do sujeito narrador com os diversos "eus" que compõem sua subjetividade. Nessa abordagem, os dados são empíricos, e o(a) pesquisador(a) torna-se sujeito e objeto de estudo, escrevendo sobre si e sobre o próprio processo de formação por meio das narrativas vivenciadas. Ao renomear eventos e fatos, emergem sujeitos que são subprodutos dessas narrativas vivenciadas. Trata- e de uma abordagem que explora o potencial da escrita de si para compreender os processos de metamorfose e constituição do sujeito em sua formação.

Comumente, a maioria das pesquisas científicas segue uma abordagem metodológica que prioriza a objetividade e o distanciamento emocional entre o(a) pesquisador(a) e o objeto de estudo. No entanto, ao desafiar normas tradicionais da pesquisa cientifica, o(a) próprio(a) pesquisador(a) torna-se o sujeito protagonista da investigação. Nesse contexto, sua subjetividade passa a compor integramente o processo, imergindo no objeto de estudo e influenciando a produção, interpretação e apresentação do material empírico, que é construído a partir de histórias de vida e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais (Oliveira, 2015).

Inicialmente, esse tipo de pesquisa pode ser visto como limitante por alguns padrões científicos, devido à ausência de uma aplicação sistemática e racional de esquemas para interpretação dos dados, muitas vezes usados como critérios de validade,

seriedade e autoridade em uma investigação. Conduto, ao explorar a experiência de ser protagonista da própria pesquisa, é possível empregar instrumentos que valorizam a subjetividade e a interpretação pessoal, abrindo caminhos, para novas possibilidades metodológicas e epistemológicas (Oliveira, 2015).

E como problematizar?

Michel Foucault, em sua obra *A Arqueologia do Saber* (2015b), introduz o conceito de "problematizar", referindo-se ao modo de interrogar as regras, práticas e relações de poder estabelecidas e aceitas na sociedade, relacionadas ao modo de pensar, agir e ser. Problematizar é fazer perguntas sobre algo que se tornou naturalizado, sobre o somos, pensamos e fazemos no tempo presente.

Aplicando minhas narrativas à perspectiva foucaultiana, é possível observar como as forças de poder se manifestam na construção e nas representações da minha atuação docente. As narrativas (auto)biográficas carregam marcas de influências sociais, políticas, religiosas, raciais e culturais que formam minha trajetória e moldam a minha percepção sobre mim mesma. Nesse sentindo, a "problematização assume um papel metodológico: um gesto de interrogação as experiências que narro, reconhecendo nelas os efeitos de verdade são construídos ao longo da história (Chevallier, 2015).

Assim, reconheço que as narrativas (auto)biográficas foram elaboradas a partir do contexto sociocultural específico, no qual normas e valores presentes atuaram sobre minhas percepções, influenciando a seleção dos eventos considerados significativos, a forma como os interpretei, e os aspectos decidi destacar ou omitir ao longo dessa escrita.

Lócus De Pesquisa: Ambiente Educacional Bilingue Para Surdos/as

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e apresenta as seguintes particularidades:

a) contato prolongado e direto com o ambiente e o fenômeno investigado;

b) os dados coletados possuem um caráter descritivo;

c) há um interesse em observar como o problema se manifesta nas atividades, procedimentos, envolvimentos e nas interações;

d) busca incansável por capturar a perspectiva dos(as) participantes (Bogdan; Biklen, 1994).

As (auto)narrativas que compõem este trabalho foram elaboradas a partir do meu contexto educacional e escolar, com base na minha atuação docente da Educação

Bilíngue para Surdos(as) no IPASE. Essas narrativas envolvem histórias de vida, experiências educacionais e reflexões pessoais, atravessadas pelas relações que estabeleço com os(as) estudantes, com a Libras, com a cultura surda e o espaço escolar.

O IPAESE é uma entidade sem fins lucrativos, destinada ao Ensino Regular Bilíngue, em que a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda, conforme a Lei 14.191/2021. A instituição é mantida por pais/mães de alunos(as), por meio de doações, contribuições de associados(as), de acordo com seu estatuto, além de convênios com os poderes públicos, parcerias com empresas e trabalhos voluntários. Seu objetivo é integrar o(a) aluno(a) à sociedade, de forma que se torne apto(a) ao exercício pleno da cidadania, respeitando e exigindo seus direitos, cumprindo seus deveres com excelência e adotando atitudes de solidariedade e cooperação.

As turmas com as quais atuo no IPAESE pertencem ao Ensino Fundamental - Anos Finais e ao Novo Ensino Médio, formadas por discentes Surdos(as) com idade entre aproximadamente 11 e 30 anos. Os estudantes apresentam diferentes trajetórias escolares e níveis de proficiência linguística em Libras e na Língua Portuguesa. As aulas de Educação Sexual e Saúde são planejadas com foco na visualidade, no uso de artefatos culturais, nos saberes culturais e escolares dos(as) alunos(as), na acessibilidade linguística e na alfabetização cientifica, valorizando a experiência, as diferenças e o protagonismos dos(as) educandos(as).

Essa pesquisa, configurada como uma (auto)narrativa da minha experiência docente utilizando artefatos culturais, tem como objetivo problematizar e dar sentido a essa experiência. Acolho-me na metodologia qualitativa, na qual me constituo como sujeito da pesquisa — auto-observada, autoanalisada, auto problematizada, autoquestionada e auto descrita — em um processo contínuo de autoanálise ao longo de toda a investigação. Como pesquisadora, busco manter um rigor descritivo e criativo, ao mesmo tempo em que observo como as concepções sofrem mudanças, influenciadas pelas subjetividades e práticas de poder. Como indicam Ludke e André (1986):

> Ele [o pesquisador] pode, por exemplo, confrontar o que vai captando da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras ideias com as que surgiram mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar ideias preconcebidas. (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p. 27)

Dessa maneira, reconheço que "[...] o ato da pesquisa é indissociável ao ato de ensinar" (Araújo Junior, 2011, p. 36). Assim, ao escrever as (auto)narrativas e produzir material empírico a partir das minhas histórias de vida e experiências na docência de Biologia, com foco na educação sexual de estudantes Surdos(as), busco articular ensino, pesquisa, subjetividade e cultura, promovendo um diálogo constante entre pratica e reflexão crítica.

Procedimentos éticos ao longo da trajetória de pesquisa

Todas as etapas deste trabalho foram conduzidas com atenção aos aspectos éticos, desde a escolha do objeto de estudo (que passou por reformulação desde o início do mestrado), até a formulação da problemática, o planejamento, a construção e execução, análise do material empírico e futura divulgação. Pesquisar com ética vai além do respeito, comprometimento e responsabilidade; envolve ser ético no modo como conduzo os estudos e me relaciono comigo mesma. Nas atividades de (des)construção da escrita de si, emergem vivências que potencializam a pesquisa por meio de saberes e da presença de diferentes sujeitos envolvidos nesse processo (Souza, 2018).

Cabe ressaltar que, durante o desenvolvimento de várias etapas da pesquisa, contei com a colaboração de discentes dos cursos de Biologia e Química da UFS, que estavam em estágio docente nas aulas que ministro. Além disso, recebi apoio do núcleo de Psicologia e Assistência Social, da coordenação e da direção do instituto. pessoas ou animais.

Após a defesa desta dissertação, pretendo realizar uma roda de conversa na escola para apresentar este trabalho à comunidade escolar, incluindo a comunidade surda e os(as) parceiros (as) envolvidos(as). Os nomes de todos(as) discentes mencionados(as) nas narrativas foram substituídos para nomes fictícios, como forma de preservar suas identidades. Essa prática revela como as pesquisas qualitativas estão imersas em relações de poder, interesses, conflitos e questionamentos, refletindo também a presença das práticas de poder ao longo da trajetória investigativa, das vivências às (auto)narrativas, da docência à pesquisa (Minayo, 1992; Foucault, 2017b).

Nesse sentido, deixo uma pergunta que se tornou minha companheira ao longo deste percurso: *quais fronteiras serão expostas e ultrapassadas entre meu papel de pesquisadora e minha função como docente na educação bilíngue de Surdos(as)?*

Esta pesquisa não envolveu coleta ativa de dados nem exposição direta de estudantes. As narrativas trabalhadas foram produzidas a partir de vivências docentes, anonimizadas e reconstruídas de modo a preservar a dignidade, a segurança e a privacidade dos(as) estudantes Surdos(as). Não foram utilizadas imagens, gravações ou depoimentos individuais. Todos os cuidados éticos foram tomados para que cada fio narrado fosse tratado com responsabilidade, sensibilidade e respeito. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e aprovado sob o Parecer nº **7.936.478**, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Pontos analíticos

O procedimento analítico das narrativas (auto)biográficas será conduzido a partir uma análise cultural com inspiração foucaultiana, especialmente no que se refere às relações de saber e poder que estão presentes nos sujeitos, nos discursos e nas práticas. A análise cultural, como abordagem metodológica, busca transcender as dimensões restritamente políticas ou econômicas presentes em muitas pesquisas tradicionais, concentrando-se na organização da vida sociocultural dentro de um contexto amplo e dinâmico. Seu objetivo é compreender como fenômenos políticos e econômicos se entrelaçam com valores, crenças, práticas e ritos que fazem parte da vida cotidiana, oferecendo uma compreensão potente e multifacetada da sociedade e das forças de poder presentes no cotidiano das pessoas (Moreira, 2016).

A análise cultural não se restringe a compreender o contexto original de um artefato cultural; ela investiga como a (re)construção e a (res)significação desses objetos ocorrem ao longo do tempo, revelando como eles se mantêm vivos e adquirem novos sentidos. Nessa perspectiva, "a análise da cultura tem o intento de descobrir a natureza da organização que constitui o complexo dessas relações" (Williams, 2003, p. 56). Ainda segundo o autor, essa abordagem desloca o foco das pesquisas tradicionais, que privilegiam aspectos político-econômicos, para analisar como tais estruturas se expressam e se corporificam na vida cotidiana.

Assim, a análise cultural permite torna visíveis práticas, valores, tradições e marcas culturais presentes no cotidiano dos indivíduos, evidenciando como a organização social influencia e constitui experiências. Assume-se, portanto, o compromisso de operar sobre práticas e produtos culturais, resultando em histórias que

não se limitam a campos teóricos ou metodológicos, mas que, mesmo incompletas ou fragmentadas, são apresentadas de modo circunstancial, sem a pretensão de identificar "causas" lineares. No campo da educação, essa perspectiva amplia o olhar, para além da sala de aula, das práticas pedagógicas ou dos ambientes escolares formais, alcançando processos instituições e dimensões culturais mais amplas. Assim, a cultura pofr ser compreendida como uma forma de pedagogia, assim como a pedagogia é pode ser vista como uma forma de cultura (Moreira, 2016).

No contexto desta pesquisa, os artefatos culturais produzidos e utilizados nas aulas de Educação Sexual com estudantes Surdos(as): imagens, modelos anatômicos, jogos, vídeos, matérias manipuláveis e visuais, participam da construção do discurso sobre corpo, gênero e sexualidade. Em um ambiente bilingue, essas produções são constantemente (re)significadas a partir da Libras, da cultura surda e das experiências de vida dos(as) estudantes, tensionado e desestabilizando discursos normativos, ao mesmo tempo que afirmam saberes e práticas contra hegemônicas.

Nesse sentido, é fundamental adotarmos um olhar atento para as "relações entre linguagens, representações, produções de significados e discursos, que assumem uma posição de destaque na condução de análises culturais" (Morais, 2016, p. 28). É por meio dessas relações que se expressam as práticas sociais e culturais, permitindo a compreensão das diferentes áreas de significados que compõem a vida social. As múltiplas formas de linguagem, sejam verbais, visuais ou simbólicas, constituem potentes instrumentos na produção de significados, os quais são gerados a partir de experiências que fazem sentido para os sujeitos. No entanto*, como podemos entender a produção e a negociação desses significados? De que maneira a linguagem visual-espacial influencia a Educação Sexual entre discentes Surdos? E como as experiências e visões de mundo diferem nas narrativas de Surdos e ouvintes durante as aulas de Educação Sexual?* Em relação ao significado.

Hall (1997) destaca que "os significados e as prática significativas são vistos como construído no discurso" (p.45). Assim, compreende-se que o significado é mutável e dinâmico, sendo influenciado por práticas sociais e passível de (re)interpretado em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Os significados não são absolutos ou fixos; não há um sentido definitivo para um termo ou símbolo. Em vez disso, eles estão em contínua metamorfose, sem um ponto final. Essa movimentação contínua permite compreender como as interações humanas e culturais se desenvolvem em um processo vivo, ativo e em constante transformação.

Inspirando-me nas teorias de foucaultianas, busco compreender como os discursos que envolvem corpo ao problematizar, almejo compreender como os discursos que envolvem corpo, gênero e sexualidade são (re)produzidos e circulam no contexto educacional para Surdos (as).Por meio da análise do discurso, procuro identificar de que modo os enunciados envolvendo essas temáticas — mediados por artefatos culturais — se entrelaçam com saberes e contribuem, direta ou indiretamente, para a reprodução, resistência e/ou subversão das estruturas de poder.

Problematizando, inspiro-me nas teorias de foucaultiana para compreender como os discursos sobre corpo gênero e sexualidade são (re)produzidos e circulam no contexto escolar para Surdos(as). Por meio da análise do discurso, procuro identificar como os enunciados envolvendo essas temáticas e mediados por artefatos culturais se entrelaçam com os saberes contribuindo, direta ou indiretamente, para a reprodução, resistência e/ou subversão das estruturas de poder.

Souza (2018) salienta que não devemos seguir um modelo fixo, ao trabalhar com análise do discurso, mas sim "problematizar o modo como discursos são produzidos e reiterados em diferentes esferas sociais e instituem regimes de verdade" (p. 83).

Foucault (2015b) define discurso como "[...]um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]" (p. 143). Assim, os enunciados permitem representar o que aconteceu, de forma fragmentada, formando discursos que delimitam o sujeito por meio de um materialismo perceptível e palpável. "[...] uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores [...]" (Foucault, 2017b, p. 73), demonstrando que os discursos são espaços de disputa e não são neutros.

Assim, nessa pesquisa analiso como os discursos atravessam os artefatos culturais e as narrativas de sala de aula. "[...] a palavra discurso ocorre tão naturalmente para designar o que é dito quanto o termo prática para designar o que é praticado" (Veyne, 1998, p. 225). Esse entrelaçamento entre o que é dito e o que se faz é o ponto central na minha análise.

"É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber" (Foucault, 2015a, p. 111). Essa articulação é visível na sala de aula, onde alguns discursos são silenciados e outros são reforçados e legitimados. O saber é moldado por uma prática discursiva, seja ela científica ou não. "Há saberes que são independentes das ciências [...], mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma" (Foucault, 2015b, p. 207).

Desse modo, os trabalhos de Foucault oferecem aos educadores ferramentas para analisar textos e discursos educacionais construídos em ambientes de formação, na comunidade escolar e em identidades sociais. Ao articular essas perspectivas às análises culturais, torna-se possível observar de maneira sistemática a construção do discurso de maneira sistêmica a construção do discurso, os aspectos do mundo social e natural, e como os sujeitos se inserem nas relações de poder (Bonin *et al.*, 2002). O discurso descreve, constrói e molda a nossa (re)construção do mundo, tanto no espectro visível quanto no invisível, influenciando direta ou indiretamente comportamentos, crenças e valores na prática educacional (Larrosa, 1994).

Dessa forma, podemos comparar a prática do discurso à confecção de um xale de crochê. Assim como o discurso (re)constrói e/ou (re)produz enunciados, saberes, práticas e conhecimentos, a prática do crochê envolve um processo de criação em que o conhecimento é disseminado e reproduzido para dar forma a uma peça. Ao relacionar a confecção do xale com a elaboração das narrativas desta pesquisa, evidencio como ambos podem ser criativos, úteis e potentes. Nesta perspectiva, esta dissertação se torna um crochê metodológico: escrita em primeira pessoa, o uso de metáforas, as indagações, a problematização, a narração e todas as minhas escolhas teóricas e metodológicas possibilitam a (re)criação dos textos durante o processo de construção e desenvolvimento desta dissertação.

Os procedimentos analíticos adotados entrelaçam narrativas, artefatos culturais e discursos, confeccionando uma trama sensível e crítica da prática docente na Educação Sexual com estudantes Surdos(as). Esta metodologia é crochetada como um processo de invenção, criatividade, resistência e tensionamento – um crochê que se (re)faz e se desfaz, (re)criando o conhecimento.

5. CROCHETANDO NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO SEXUAL: EXPERIÊNCIAS EM FIOS DE PROBLEMATIZAÇÕES

...(auto)narrativas da experiência são fileiras de tramas...
... tramas que formam um xale nesse crochê metodológico...
...xale que acolhe, conforta, mas que também à mostra seus nós, imperfeições erecomeços...
Marta Leão, 2025

Entro no armarinho, um espaço que parece um sonho para qualquer entusiasta das artes manuais. Três longos corredores se estendem diante de mim, repletos de uma infinidade de linhas, fios, barbantes e fitas. Cada prateleira é uma explosão de cores vibrantes, desde os tons mais sutis e pastéis até os mais intensos e saturados. A textura dos materiais é diversa: há fios sedosos e macios, barbantes rústicos e resistentes, e fitas com padrões delicados e sofisticados. O ambiente é preenchido pelo aroma fresco dos produtos novos e dos materiais têxteis.

O movimento de clientes é baixo, o que contribui para uma atmosfera tranquila e acolhedora. O clima está ameno e agradável, tornando a experiência ainda mais prazerosa. Aproveito o privilégio de ter alguns minutos para escolher a linha. Caminho lentamente pelos corredores, tocando e examinando os diferentes fios, permitindo-me absorver a variedade e a qualidade dos produtos. Os funcionários, que já me conhecem bem, passam por mim com sorrisos acolhedores e cumprimentos amigáveis, criando uma sensação de familiaridade e comunidade. A interação é breve, mas cheia de calor e simpatia, como se estivéssemos todos imersos na mesma paixão pelas artesanato.

- Dona Marta, quanto tempo! – Um funcionário, se aproxima de maneira cordial.

-Ando focada nos estudos. – Respondi, lembrando das longas horas passadas na frente do computador lendo e escrevendo.

Passear pelos corredores me oferecia a oportunidade de explorar texturas, cores e formas, proporcionando uma pausa bem-vinda do solitário e árduo trabalho intelectual. A experiência de escolher a linha que representa a analogia da minha pesquisa é um processo sensorial que estimula a criatividade e alivia as pressões acumuladas.

Eles me deixam à vontade para escolher, sabendo que, se surgir alguma dúvida ou eu precisar de ajuda para encontrar uma linha específica, eu irei pedir assistência. Esse momento é quase sagrado, pois a escolha da linha está diretamente relacionada à minha dissertação. Passeio pelos corredores e paro algumas vezes para observar de perto as características dos fios e linhas. Detalhes são cruciais! Se eu optar por uma linha de

seda, a peça pode ficar muito caída e mole; se escolher algodão cru, a peça pode ficar pesada e rígida. Preciso encontrar a textura que proporcione um bom acabamento.

Entro no corredor da esquerda e um prisma de cores chama minha atenção. Tomo um novelo nas mãos e sinto sua textura macia; a leveza dos fios me encanta. O novelo é formado por um longo fio de 600 metros, composto por quatro fios distintos que seguem juntos ao longo de toda a extensão, mas não estão entrelaçados. Isso me faz lembrar dos fios da Educação Sexual: corpo, gênero e sexualidade. E o quarto fio? NÃO! Pois é, a agulha, que representa a prática do poder durante o processo. Naquele momento, não tinha certeza da resposta, mas estava confiante de que descobriria durante meus estudos e análise do material empírico. Procuro no rótulo as características informadas pelo fabricante:

150g_ 250tex

50% de algodão e 50% acrílico

Usar agulha entre 2,5 e 3,5mm

A linha que eu escolhi ofereceria um excelente "caimento" para o xale, sendo macia ao toque e leve o suficiente para não o tornar pesado, ideal para os dias e noites mais amenos do Nordeste. Com a escolha do tipo de linha decidida, restava a parte mais divertida: escolher as cores.

Os novelos se apresentavam como verdadeiros prismas de cores, começando com uma tonalidade e gradualmente mudando ao longo de sua extensão, criando um espectro de cores vibrantes que pareciam se transformar a cada movimento. Entre tantas opções, os tons de caramelo capturaram minha atenção de forma irresistível. Essas cores evocavam memórias da minha infância, com suas nuances lembrando caramelos, brownies e tortas de chocolate, uma verdadeira explosão de sabores e sentimentos guardados (Figura 8). Tinha me apaixonado!

Figura 8 - O novelo de 4 fios



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

A escolha foi feita, e com o coração leve e alegre, eu tive a certeza de que estava no caminho que me proporcionaria criar um artefato realmente especial. Paguei e saí da loja satisfeita com a minha escolha. No entanto, a dúvida sobre o quarto fio me acompanhava ao sair da loja. *O que representava o quarto fio?* Esse enigma era uma promessa de que novos elementos da minha pesquisa se revelariam.

Trabalhar com (auto)narrativas foi uma sugestão da minha orientadora, Profª Drª Elaine de Jesus Souza. Lembro-me claramente daquele encontro de orientação presencial na UFS. Embora esses momentos nunca sejam rápidos, o tempo passa depressa, cheios de aprendizagem e compartilhamento de saberes. Esse encontro, em particular, ficou gravado em minha memória porque estávamos discutindo as alterações que meu projeto de pesquisa necessitava e traçando o novo rumo que ele deveria seguir.

- Marta, como vem a ideia de construir cada material? - Perguntou minha orientadora.

- Cada um tem um motivo ou inspiração diferente; a criatividade é uma parte fundamental de quem eu sou. Às vezes, a construção de um material visa servir como uma ferramenta de auxílio, enquanto outras vezes é uma resposta às indagações dos meus alunos. Cada material tem várias histórias para contar, desde sua concepção até o uso nas aulas. E, claro, eu me divirto imensamente criando cada um deles.

- São verdadeiros artefatos culturais, nas suas aulas! Marta, você conhece as pesquisas que trabalham com narrativas?

- Conheço as etnobiografias, mas nunca estudei ou pesquisei sobre elas.

-Você pode trabalhar com as (auto)narrativas e problematizações desses artefatos culturais em sua prática docente. Vou te enviar a dissertação de um orientando do meu supervisor de pós-doutorado, o Prof. Dr. Marlecio Maknamara, que descreveu as narrativas para abordar sua formação docente. Depois que você ler, podemos retomar a conversa. – Orientou a Prof.ª Elaine.

Naquela mesma noite, estava me balançando na rede, aproveitando o ventinho frio e lendo avidamente a dissertação de Lucas Costa de Santana, intitulada *Composições Docentes em Narrativas de Formação de um Professor de Ciências e Biologia*. Ele narrava o processo de sua formação de uma maneira que eu nunca imaginei ser possível em uma dissertação (Santana, 2021). Naquele momento, compreendi a sugestão da minha orientadora. Com o coração acelerado, peguei o celular e enviei uma mensagem empolgada no WhatsApp, dizendo que queria trabalhar com

esse tipo de pesquisa, pois estava encantada com o estilo de escrita. Tinha me apaixonado!

Os encontros de orientação continuam acontecendo com frequência, mesmo que de forma virtual. Em um desses momentos, recebi a sugestão de pesquisar sobre o conceito de experiências nas obras do Professor Jorge Larrosa. Durante a leitura do artigo *Experiência e Alteridade em Educação* (2011), meus conhecimentos sobre narrativas e experiências se expandiram. Conhecer os pressupostos da experiência foi uma descoberta marcante, que me transportou para vários momentos significativos da minha prática docente. Naquele instante, outro encantamento tomou conta de mim. Tinha me apaixonado!

Foi nesse momento que veio um *insight:* o quarto fio é a ***experiência***!

A experiência que "nos transforma, deixa marcas e nos faz apaixonar" (Larrosa, 2011). Os fios do corpo, gênero, sexualidade e o da experiência entrelaçam-se, formando um extenso e espesso fio que tece a Educação Sexual.

Na educação especial bilíngue para Surdos/as, é fundamental contextualizar os saberes científicos abordados em sala de aula com os saberes prévios relacionados ao cotidiano, de modo que o processo de ensino e aprendizagem faça sentido. Ao longo desses anos lecionando para e com Surdos, acumulei memórias de momentos marcantes, tanto afetivos quanto, por vezes, de contrariedade.

Nesse contexto, surgem alguns questionamentos: *Como narrar as experiências vividas ao longo desses seis anos de docência? Como problematizar cada narrativa para que essa reflexão possa potencializar minha atuação? De que forma a experiência com Surdos/as me toca e me transforma*? E, retomando a questão norteadora da minha pesquisa: *como problematizar os discursos e as relações de poder-saber que permeiam as dimensões da Educação Sexual na docência com Surdos (as)*? *Como problematizar discursos sobre Educação Sexual, (re)produzidos em artefatos culturais utilizados na docência com Surdos/as, a partir de narrativas autobiográficas?*

As unidades analíticas serão organizadas utilizando a analogia dos fios, que fornecem uma metáfora para a complexidade e interconectividade das temáticas abordadas. Assim, o novelo da Educação Sexual é formado por *fios de corpo, fios de sexualidade e fios de gênero*. Em vários momentos, haverá o trançar desses fios, permitindo que uma narrativa se encaixe em mais de uma categoria. Dessa forma, a escolha da categoria será influenciada pela *experiência, que é o quarto fio*. Esses fios representam unidades/categorias analíticas que, embora distintas, frequentemente se

entrelaçam ao longo das (auto)narrativas, possibilitando múltiplos encaixes. Assim, esse exercício de categorizar não é rígido ou engessado, mas fluído, e é profundamente influenciado pelas experiências vividas, que atuam como um fio condutor, permeando e dando sentido às demais categorias.

5.1 Fios do corpo: O corpo não é só biológico!

Na educação com estudantes Surdos (as), conversar sobre corpo é um desafio. O corpo faz parte de maneira ativa da comunicação, não apenas do conteúdo; ele é contexto e linguagem. Colocar o corpo no centro das aulas de Educação Sexual não é somente abordar sobre o sistema sexual ou nomear cada um dos seus órgãos. Estou falando sobre desejos, tabus, toques, medos e sobre perguntas que muitas vezes não são feitas através das mãos, mas aparecem nos rostos, nos gestos, nos movimentos, atravessando um contexto bilíngue e cultural específico. Neste fio, compartilho vivências da minha docência em que o corpo apareceu como território de dúvidas, estigmas, intervenções e saberes, nem sempre como eu esperava, mas sempre comunicando o que precisava ser partilhado. Todas as (auto)narrativas descritas foram um aprendizado para mim, uma troca de saberes com os (as) alunos (as) e comigo mesma.

OS ABSORVENTES MENSTRUAIS E OS TONS DE VERMELHO

Era fim de tarde, e estávamos aproveitando um agradável momento de bate-papo no pátio da escola. A turma, sentada nos bancos e nos degraus da escada, conversava naturalmente, quando, de repente, alguém fez uma indagação que, à primeira vista, poderia parecer banal para muitos, mas que, para mim, foi inesperada e instigante. Nunca havia me feito aquela pergunta antes, e, naquele instante, ela ganhou um peso especial.

- Professora, por que no supermercado tem tantos tipos diferentes de absorventes? Como saber qual tipo comprar? – perguntou, Thor.

Thor, aquele aluno participativo e entusiasta, sempre disposto a aprender e buscar respostas para os questionamentos, surpreendeu-me com uma pergunta sobre

algo que faz parte do cotidiano de tantas mulheres cis e trans em idade fértil – e também de pessoas trans masculinas e não binários, frequentemente invisibilizadas nesses debates e diversas vezes silenciados nas escolas, onde discursos normativos sobre corpo, gênero e sexualidade predominam - mas que raramente é abordado no ambiente escolar, especialmente a partir de fala masculina. Essa invisibilização tem uma forte relação com a forma como o currículo escolar é operado, reforçando o silenciamento de corpos dissidentes, regulando experiências a partir de discursos normativos sobre gênero, sexualidade dentro de uma lógica cis- heteronormativa e binária (Louro,1997).

Curiosamente, era uma questão que eu mesma nunca havia considerado buscar respostas, percebi que aquele momento não pedia por respostas prontas, mas possibilitava a abertura de construir juntos com os (as) alunos (as) outras perguntas. Em uma escola bilíngue, onde a Libras habita os corpos, os olhares e os movimentos, as perguntas também são construídas no espaço – visual. E isso altera tudo: desloca o lugar do conhecimento e se torna um convite silencioso ao corpo a participar das aprendizagens.

No mesmo embalo de Thor, a aluna Mary levantou a mão, pedindo permissão para complementar o questionamento:

- Qual a cor de uma menstruação saudável?

Essa pergunta tensiona a ideia engessada de que existe uma forma "correta" ou "saudável" de menstruar. Trata- se de uma normatização médica que desconsidera variações possíveis entre corpos, ciclos e vivencias. O que é tomado como saudável, e por quem? Precisamos desconstruir a ideia de um corpo universal e valorizar a diversidade corporal e os saberes epistemológicos da menstruação (Foucault, 2015b; Preciado, 2014)

Diante dessas perguntas, simples e, ao mesmo tempo, profundas, percebi que o espaço de interação havia se expandido. O pátio da escola, com seus degraus, flores e muito movimento de diversos personagens escolar, tinha se transformado em um terreno pedagógico bastante fértil, onde o currículo era reescrito entre corpos, gestos e sinais, possibilitando que o foco estivesse na experiência vivida, na sensibilidade dos saberes e na prática que desestabiliza os espaços instituídos do saber – provocando uma ruptura com o currículo tradicional e suas logicas de silenciamento (Macedo, 2020; Silva, 2015).

Ali, rodeado pelos (as) alunos (as) de olhares atentos, surgiram interrogações que trazem à tona as ausências curriculares e a normatização dos saberes escolar. A pergunta de Thor tensionava o lugar social historicamente reservado aos meninos, em

relação aos corpos que menstruam - espaço marcado pelo silêncio, repulsa, tabus, erotização e muitas vezes pela indiferença ou ridicularização do corpo feminino, revelando as forças dos currículos oculto e da regulação de corpos que estruturam o ambiente escolar (Apple, 2016; Foucault, 2014d). Microfísica do poder

No contexto educacional de Surdos (as), as forças do currículo oculto e da regulação de corpos se intensificam: os corpos surdos, muitas vezes são silenciados por práticas que não reconhecem a visualidade como forma legitima de saber, deixando de fora do currículo os saberes do corpo Surdo, dos gestos, dos sinais e das experiências visuais, mesmo quando a temática envolve o próprio corpo (Strobel, 2009).

Butler (2018), influenciada por Foucault, explora como a menstruação é construída e normatizada como uma experiência feminina. Esse ponto fica evidente quando um aluno questiona o assunto, pois, desde cedo, os meninos são incentivados a acreditar que "menstruação é coisa de meninas", o que os afasta desse tema no cotidiano. Essa abordagem, porém, vai além da simples separação de gêneros; ela cria e reforça regras e tabus que moldam comportamentos socialmente aceitáveis. Sob uma perspectiva pós-crítica, é possível observar como essas normas são interiorizadas e reproduzidas, limitando o diálogo e as experiências, reforçando barreiras que dificultam a compreensão, ao mesmo tempo em que sustentam desigualdades e estigmas sobre o corpo humano.

Ao tentar compreender em que situação Thor se deparou com essa diversidade de produtos, ele explicou:

- Estava no supermercado com minha mãe e, ao passar pelos corredores de produtos de higiene, observei a grande variedade de opções disponíveis. Questionava-me sobre o motivo dessa diversidade e como saber ao certo qual escolher. - Thor esclareceu a situação, compartilhando suas próprias reflexões sobre o assunto.

Essa explicação demonstra, de maneira singular, como espaços cotidianos como o supermercado também produzem dispositivos de controle e discursos, regulando normas de gênero, ditando o que deve ser comprado, como pode ser usado e até como deve ser sentido. A diversidade de absorventes, que mascara uma aparente liberdade de escolha, funciona, na verdade, como instrumento de subjetivação que controla e performa o corpo menstruantes (Foucault, 2014d; Preciado, 2014).

A variedade de absorventes no mercado não é apenas uma resposta às necessidades dos corpos que menstruam, mas também evidencia formas sutis e eficazes de regulação, controle e padronização desses corpos. Quais lógicas mercadológicas

podemos observar nessa aparente liberdade de escolhas? Embora pareça oferecer liberdade de escolha, esse discurso reforça normas e expectativas sobre os corpos, transformando a menstruação em um campo de consumo que disciplina comportamento, impõe o que deve ser considerado higiênico, saudável ou socialmente aceito. Ao oferecer diferentes coberturas, tamanhos, espessuras, cores e fragrâncias – o mercado não apenas atende demandas fisiológicas - ele segmenta sujeitos, cria hierarquias e impõe padrões. O poder não se limita a reprimir; ele também induz, fábrica e organiza necessidades. É o biopoder em ação, promovendo a regulação dos corpos através da mercantilização da experiência menstrual (Foucault, 2014d).

Que situação interessante! Pensava eu: como poderia explicar aos estudantes algo sobre o qual eu mesma nunca havia refletido profundamente? Surpreendentemente, percebi que a diversidade de produtos íntimos, que eu sempre havia considerado apenas um conforto adicional para os corpos que menstruam, tinha uma complexidade muito maior.

- Bom, pessoal, que tal realizarmos juntos uma pesquisa sobre os tipos de absorventes, suas indicações, modos de uso e o que as cores do sangue menstrual podem indicar? Na próxima aula, podemos apresentar os resultados de nossas pesquisas – propus à turma.

Naquela mesma semana, um impulso interno tomou conta de mim. Sentia a necessidade de pesquisar e encontrar materiais relevantes para levar informações significativas aos alunos e provocar discussões mais profundas sobre temáticas socioculturais que vão além dos conteúdos específicos. Enquanto planejava nossa próxima aula, comecei a buscar com amigos, colegas de trabalho e vizinhos amostras de absorventes e protetores menstruais de diversas texturas para exemplificar em sala de aula, além de imagens de boa resolução. Também iniciamos uma campanha interna entre alunas, professoras e funcionárias da instituição para a doação de absorventes.

Durante a aula, uma semana depois, reunimo-nos com todos os materiais que havíamos coletado e as informações que pesquisamos. Compartilhamos nossos saberes, experiências e novos questionamentos. Esse momento de troca permitiu diagnosticar o conhecimento de cada aluno, oferecendo um panorama esclarecedor sobre o entendimento e a percepção deles em relação ao tema.

Através do diálogo, observei como determinados comportamentos, discursos e modos de ser eram incentivados ou reprimidos no ambiente escolar – de forma contínua e sutil na maioria das vezes. Essa percepção ecoa nos estudos de Furlani (2007), que

identificou como as práticas educacionais e culturais na escola, operam na normatização dos corpos, (re)construído o que é aceitável ou não. Reconhecer isso também me implicou como educadora. Percebo a urgência de (re)criar e (re)construir discursos e práticas que provoquem o rompimento da lógica de normalização, propondo outras maneiras de pensar o corpo e os saberes.

Após o momento de explanação dialogada, conseguimos concluir que os absorventes íntimos tinham um forte apelo comercial e que os absorventes descartáveis ainda eram os mais utilizados.

- Turma, com todo o material que reunimos e as informações que partilhamos, que tal montarmos dois painéis para compartilhar nossos resultados com os colegas das outras turmas? – propus para turma

No primeiro painel (figura 09), organizamos os absorventes internos e externos, assim como os protetores diários recebidos por meio de doações. Os materiais foram dispostos de acordo com o tamanho, espessura, largura e tipo de cobertura, que pode ser seca ou suave.

Figura 9 - Tipos de absorventes externos



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

No segundo painel (figura 10), abordamos as diferentes cores das menstruações e seus significados. Lembrando da pergunta feita por Mary, e vê-la tão focada na produção dos artefatos, com uma dedicação impressionante, foi algo inestimável. Não apenas ela, mas todos (as) participaram ativamente da criação, pintando os absorventes

nas cores preto, marrom, vermelho escuro, vermelho vivo, rosa e cinza, em um trabalho que buscava ser o mais realista possível. Pintar os absorventes, com essas cores demonstra de maneira simbólica a desnaturalização e a ruptura com o sangue “azul de comercial’, questionando o apagamento da realidade corporal em nome da pureza, da limpeza e da invisibilidade menstrual imposta pela cultura e pela publicidade. E que espetáculo estava se tornando! A professora aqui vibrava internamente.

Figura 10 - Os Tons de vermelho



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Todo o processo de elaboração e construção dos painéis foi pensado e ponderado a partir das especificidades culturais e linguísticas dos(as) estudantes Surdos(as). Trabalhamos com recursos visuais de fácil acesso, organizando de maneira visual – espacial e com sinais específicos da Libras em cada etapa, o que possibilitou uma participação ativa dos(as) alunos(as). O corpo surdo esteve presente, como sujeito ativo na produção dos saberes, não apenas como objeto de estudo.

A produção de conhecimento está entrelaçada com relações de poder e saber, especialmente em temas como a menstruação, que ainda estão envoltos em tabus, mitos e preconceitos, como a misoginia. O impacto ambiental foi uma questão levantada pelos(as) discentes, e, portanto, criamos um terceiro painel para demonstrar que é possível, sim, cuidar do meio ambiente. Concluímos que, no que diz respeito aos absorventes, "[...] é necessário garantir acesso a materiais menstruais que sejam seguros, confortáveis e que apoiem a produção e o uso sustentável" (Hennegan et al., 2019, p. 362). Durante esse processo, adquirimos um coletor menstrual, um absorvente de tecido e uma calcinha absorvente, que foram incorporados a este novo painel para a exposição.

Ao finalizarmos os painéis, criamos uma fonte riquíssima de informações. Na semana seguinte, os(as) alunos(as) compartilharam o conhecimento construído em uma apresentação na área comum da escola diante das demais turmas.

E a pobreza menstrual? Embora sua exclusão das aulas não tenha sido intencional, a ausência dessa abordagem revela uma lacuna significativa na formação. A pobreza menstrual refere-se à falta de acesso a produtos menstruais adequados, perpetuando barreiras enfrentadas por indivíduos em situação de vulnerabilidade. Por isso, é fundamental promover uma análise crítica dessa questão, promovendo um ensino mais inclusivo e informativo (Hennegan *et al*., 2019).

No caso do sujeito Surdo(a), essa vulnerabilidade se intensifica, pois também há carência de informações em sua própria língua. Na maioria das vezes existe uma escassez de materiais visuais, vídeos com interpretação ou espaços seguros onde essas questões possam ser discutidas e compartilhadas. A pobreza menstrual, nessa perspectiva é também educativa, emocional e linguística, tornando- se uma urgente que respeite a língua e o corpo surdo.

As experiências e os aprendizados derivados dos eventos e problematizações presentes nessa narrativa agora servem como referências para aulas futuras sobre essa temática. No entanto, é importante ressaltar que novas problematizações surgirão, trazendo consigo a necessidade de novos diálogos e a construção de saberes. Cada discente das novas turmas apresentará seus próprios conhecimentos, regras e tabus, os quais são influenciados e moldados pelas relações de poder e pela língua e a linguagem presente em seus corpos.

Que possamos seguir tecendo os fios do corpo, das experiências e das (auto)narrativas – em gestos e sinais - entrelaçando saberes, empatias e rupturas. Em um contexto educacional bilíngue, inclusivo e sensível, o corpo surdo vai além das discussões: é o agente de produção e expressão do mundo. Crochetando, assim, uma trama onde o currículo escuta com os olhos e aprende com cada sinal e movimento.

CALENDÁRIO MENSTRUAL: CONSTRUINDO SABERES SOBRE O CORPO

Era uma tarde de terça – feira, comecei a aula indagando quem conhecia a tabela menstrual e se sabiam usá-la.

- Isso é coisa para as meninas – respondeu imediatamente Samuca.

- Conheço, mas não sei usar – disse Vivi

- Sei que tem um aplicativo no celular, mas não sei como organiza o ciclo. – falou Ana.

Usando slides com imagens fui explicando cada etapa do ciclo menstrual. Ao explicar sobre o período da menstruação, questionei:

-Todas as mulheres menstruam a mesma quantidade de dias e com a mesma intensidade? Por exemplo, eu passo cincos dias menstruada. E vocês?

- Cinco dias também, professora

- Seis

-Oito

-Cinco

- Eu não tenho número de dias certo, todos os meses têm diferenças, às vezes com 15 dias, alguns com fluxo mais fraco, outros mais intensos– respondeu Vivi

- Você já procurou um médico? Às vezes essas variações de ciclo precisam de acompanhamento. É importante compreender melhor o que está acontecendo com seu corpo. – perguntei

- Já! (respondeu sinalizando fermente com a mão direita e acenando com a cabeça). Estou fazendo acompanhamento médico e tomando remédio.

Ter a menstruação como temática central da aula me fez perceber o quanto ela ainda ocupa um lugar social restrito, envolvido com vários estigmas e discursos regulatórios. A resposta imediata – "isso é coisa para as meninas" – demonstram como os saberes sobre o corpo são regulados por dinâmicas de poder e pela normatização de gênero, que decidem quem pode aprender, experienciar ou ser afetar por determinado assunto. Como afirma Louro (1997), os discursos escolares não apenas informam, mas também normatizam, legitimam e organizam modos de ser e agir. Por que ciclo menstrual deveria ser assunto exclusivo das meninas? Que desigualdades esse tipo de resposta sustenta dentro da escola? Ao naturalizar uma divisão de saberes baseada no sexo biológico a escola reproduz um currículo oculto que responsabiliza as meninas pelo cuidado com o corpo e a prevenção, mantendo intacta as desigualdades de gênero.

Nesse contexto, o depoimento de Vivi desloca o discurso sobre corpos menstruantes da esfera da normatividade para o campo da experiência vivida. Como

ressalta Judith Butler (2018), o corpo é um efeito performativo de discursos e normas, e não uma essência natural. Ao partilhar sua experiência, Vivi reafirma a escola como um lugar de escuta e das subjetividades, mostrando que a educação do corpo é (re)construída no contexto Surdo por meio dos olhos, das mãos e das expressões da língua de sinais. Como alerta Skliar (1998), os corpos Surdos historicamente não foram autorizados a falar de si, suas experiências foram apagadas por um currículo que privilegia a oralidade e uma normatividade dos corpos.

Abordar o ciclo menstrual também confronta uma estrutura curricular que torna o corpo como um campo neutro e universalizado, sem ponderar suas variações, contextos e vivências. Como salienta Foucault (2014d), o saber sobre o corpo é inerente às dinâmicas de poder que o definem, regulam e classificam. Ao tratar a menstruação de maneira vivenciada, deslocamos o conteúdo de um currículo normativo para uma docência que reconhece o corpo como campo de batalha, linguagem e resistência, especialmente dentro do contexto da educação bilingue de Surdos(as), onde a língua é também o Corpo!

Continuei explicando cada fase do ciclo. Durante a explanação, uma mão se levanta querendo tirar uma dúvida.

- É verdade a Tensão Pré-Menstrual (TPM)? Porque às vezes as meninas começam a chorar do nada e as vezes ficam até com raiva e não sei o motivo. Oxeeeee! – perguntou Nando.

O espanto de Nando sobre a TPM revela o quanto a menstruação e suas manifestações ainda são tratadas como tabu ou mistério. Essa reação pode ser lida como expressão da “pedagogia da ignorância” - conceito que explica como a ausência de informação é produzida intencionalmente no currículo por meio de silenciamento e omissões. A ignorância é um dispositivo de poder, e não uma ausência neutra: o que não é ensinado também educa (Silva, 2010).

- É verdade, sim! Durante as fases do ciclo ocorrem alterações hormonais que provocam mudanças no humor, e se a mulher estiver passando por um momento de stress, raiva, tristeza ou solidão, isso pode agrava a TPM. – Respondi

- Entendi, professora

Em seguida apresentei a big tabela e como monta -lá. Para produzir -lá utilizei:

- Uma folha de EVA nas dimensões: 40x 48cm, na cor branca;
- Retalhos de EVA nas cores azul, marrom e vermelha;
- Fitilho fino preto;

- Cola, régua e tesoura;
- Caneta permanente ponta média preta.

No EVA Branco, utilizando uma régua de 50 cm, fiz sete colunas e seis linhas formando quarenta e dois quadrados. Cobri as linhas com fitilho e com a caneta escrevi os dias da semana e os 31 dias do mês, Em seguida, com os retalhos de EVA, fiz cinco gotas vermelhas representando a menstruação, quadrados azuis para os dias antes e depois da evolução e um círculo marrom para o dia da ovulação (Figura 11).

Figura 11- Tabela menstrual



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

A construção desse artefato cultural foi uma maneira de convocar os(as) alunos(as) a produzir conhecimento com as mãos, com a língua visual-espacial e o corpo, elementos que constituem da cultura Surda. A pessoa Surda é constituída da visualidade; portanto, pensar em estratégias pedagógicas que envolvam o movimento, o visual e o espaço não é complementar, mas parte do próprio ser do sujeito Surdo (a). Ao transformando o abstrato em uma experiência concreta, manual e personalizada, essa proposta tensiona o currículo tradicional, centrado na memorização, repetição de procedimentos padronizados e na homogeneização dos corpos. Assim, abrem-se caminhos para outras formas significativas de aprendizagem (Strobel, 2008).

Nesse momento, expliquei que todos deveriam montar uma, poderiam utilizar os materiais que tivessem em casa e que na próxima aula iriamos aprender como usar juntos.

- Até os meninos? Oxeeee! – perguntou Samuca

- Sim – respondi.

- Por que vocês acham que saber usar a tabelinha é responsabilidade das meninas? Perguntei

- Porque são as meninas que menstruam, e não os meninos. – respondeu Nando, enfaticamente.

As meninas menstruam, é verdade. Mas todos aqui tem mães, irmãs, primas, amigas e até mesmo namoradas. Além disso, é importância que vocês aprendam para ensinar para outros(as) Surdos(as) que não tem acesso a essa informação. Isso serve tanto para quem quer prevenir uma gravidez quanto para quem deseja engravidar. Vocês lembram que expliquei que mesmo faltando um dia para menstruar é possível engravidar?

- Simmm. – Vejo várias mãos em formato de "S" balançando na minha frente, em resposta.

Se algum dia alguém disser que é possível fazer sexo sem um método contraceptivo por estar "perto de menstruar", vocês já sabem: isso é um risco. E por isso, é importância que todos aprendam. Construam a tabela em casa, e próxima aula vamos aprender juntos(as) como usa -lá. Até a próxima aula!

Ainda que minha intenção fosse educativa e preventiva, recorri a uma linguagem marcada pelo alerta e pelo risco. Como problematiza Furlani (2008), a Educação Sexual escolar é atravessada por múltiplos discursos normativos (médico – higienista, moral e pedagógico), que tendem a reduzir a sexualidade à reprodução, silenciando a afetividade, o desejo e o poder. Essa constatação me atravessa como docente: mesmo quando buscamos romper padrões, ainda podemos embolar a trama e reforçar aquilo que queríamos desconstruir. Reconhecer essas contradições, sem apagar a experiência, é também parte do fio que sigo crochetando nesta pesquisa.

Essas marcas não estão apenas na fala da professora, mas também nas falas dos(as) estudantes, como a reação de Nando, que reforça um discurso de gênero bastante presente nas escolas: o de que o conhecimento sobre o próprio corpo, sobre a menstruação, concepção e contracepção deve ser restrito às meninas. Esse tipo de enunciado não é ingênuo, ele reforça os marcadores cisheteronormativos que atribuem às mulheres o papel de controlar e cuidar da sexualidade e da afetividade, isentando os meninos da corresponsabilidade nesses processos (Louro, 2001).

Ao convocar a participação de todos(as) a aprender sobre o ciclo menstrual, não apenas com o objetivo de prevenir uma gravidez, mas também para compartilhar esse

saber com outros(as) Surdos(as) e ampliar o cuidado coletivo, essa prática docente interrompe a lógica normativa, tensiona o currículo tradicional e abre espaço para o compartilhamento e a interdependência.

Além disso, é necessário e importante ressaltar que o ciclo menstrual, embora frequentemente associado às mulheres cisgênero, também faz parte da vida de homem trans e pessoas não binárias. Quando as instituições escolares ao reforçam a ideia de que "só as meninas menstruam", invisibilizam outras vivências corporais. Ao incluir todos(as) na construção do artefato e na da aprendizagem coletiva cria-se um espaço plural, onde diferentes saberes, experiencias e corpos coexistem.

Na aula seguinte, várias tabelas tinham sido construídas com os mais diferentes materiais (Figura 12), o papelão e caixas de sapatos eram o da maioria, usaram barbante, canetinhas e tintas. Por ser uma pessoa criativa, fiquei encantada com cada tabela. Comecei relembrando as etapas do ciclo menstrual e dei o exemplo de uma mulher que menstrua durante 5 dias e tem um ciclo de 28 dias, iniciando no dia primeiro. Usando tachinhas fui fixando as gotas de sangue e os quadrados azuis e o "ovulo", os(as) discentes acompanharam e montando suas próprias tabelas.

Figura 13- Tabela menstrual produzida por um(a) estudante



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Em seguida lancei o desafio;

- Vocês precisam identificar o dia da ovulação em três mulheres. A primeira menstruou dia 05, a segunda dia 15 e a terceira no dia 22. Todas têm ciclo de 28 dias e

passam 5 dias menstruadas. Anotem no caderno, depois vou conferir as respostas, não precisam sinalizar qual a resposta para evitar que os colegas “copiem” a resposta.

Foi incrível poder observar cada estudante contando, usando a tabela, tentando encontrar as respostas. Alguns tiveram dificuldade, e fui auxiliando para que todos(as) pudessem compreender.

Na rodada seguinte, aumentei a complexidade: variei o número de dias do ciclo e os períodos menstruais. Finalizamos a aula conferindo as respostas.

Os diversos materiais utilizados para a confecção da tabela pelos(as) estudantes – papelão, tintas, barbantes, fitas, canetinhas e caixas- demonstram que a aprendizagem sobre corpos não deve ser padronizada, mas estar aberta e sensível à pluralidade. Cada tabela tinha características únicas, como também são unicas as experiências, os tempos e os corpos. Os desafios com diferentes durações de ciclos, possibilitaram que os(as) estudantes compreendessem que não existe um corpo “universal” ou “normal”, mas uma diversidade de movimentos e discursos corporais que também são saberes.

Ao acompanhar os movimentos dos(as) estudantes diante das tabelas, pude perceber como o conhecimento sobre o corpo não está apenas nas normas que os organizam, mas também em como essas normas atravessam o modo como gênero é vivenciado, aprendido e silenciado no ambiente escolar. Embora ancorada na categoria “corpo”, reconheço que os fios que compõem essa narrativa também pertencem à categoria do gênero. Para Butler (2018), o corpo não é uma essência, mas um efeito performativo de normas sociais reiteradas. Portanto o que estava em disputa ali não era apenas a tabela menstrual, mas o direito de todos os corpos – cis, trans, binários ou não – de reconhecer, existir e nomear. A Educação Sexual, nesse contexto, precisa deixar de ser instrumento de normalização para se tornar prática de visibilidade, presença e deslocamento.

A maneira como cada sujeito se posiciona revela um saber que vai além do corpo biológico, é também um campo de disputa e de marcação social. Assim, arremato o último ponto dessa fileira com os fios do corpo ainda entrelaçados, iniciando a trama seguinte com o fio do gênero.

CAMISINHA, PRAZER, AUTOCUIDADO E PREVENÇÃO: UMA RESPONSABILIDADE DE TODOS E TODAS

— Bom dia! Antes que eu esqueça, uma pergunta importante: alguém tem um coletor menstrual que nunca foi usado para me doar? — perguntei assim que cheguei ao laboratório de entomologia do Lacen/ Se, onde trabalho todas as manhãs.

- Só tenho o que está em uso – Respondeu Katy

- Eu não uso esse tipo – Respondeu Eva

- Também não uso – Respondeu em uníssono – Luci e Luiza.

-Obrigada, meninas, estou precisando de coletor menstrual, um pênis e uma vulva de borracha para as minhas aulas, vou abordar sobre menstruação e métodos contraceptivos na próxima aula. – Expliquei.

- Um pênis daqueles que compramos em *sexo shop*? Se for desse eu tenho um para te doar.

- É desse mesmo! Eu aceito a doação com certeza! Respondi prontamente.

Na manhã seguinte, recebi uma caixa com um pênis anatômico de silicone. Agora, eu precisava de uma vagina e de um coletor. Fui a alguns sex shops e constatei que uma vagina de silicone estava muito cara, fora do meu orçamento mensal para as aulas.

Ao chegar na escola, uma das professoras me entregou um coletor menstrual novinho (eu havia pedido doação às professoras durante o intervalo). Estava faltando a vagina. E agora como demonstrar como se usa a camisinha feminina? A assistente social que veio em meu auxílio:

- Use um frasco de boca larga para fazer a demonstração (figura 14)

- Boa ideia! -Falei

Figura 14- Camisinha feminina



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Para abordar o assunto, preparei vários tipos de camisinhas masculinas—daquelas distribuídas em campanhas promovidas pelo Estado e algumas que comprei na farmácia—e a camisinha feminina. Estava tudo pronto para mais uma aula.

Ao planejar e organizar essa aula, meu desejo era ir além da transmissão de conteúdo. Com os modelos anatômicos e os preservativos, eu estava adicionando estratégias que dialogam com o modo visual, tátil e até mesmo performativo que fazem parte da cultura surda, possibilitando uma aprendizagem significativa. Como afirma Strobel (2008), a cultura surda não pode ser definida somente pela ausência da audição, mas pelas formas visuais de interagir, se envolver, perceber e construir sentidos. A presença desses artefatos concretos e manipuláveis tensiona o currículo tradicional e sustenta um ensino bilingue ancorado na experiencia, no corpo e nos movimentos expressivos da língua de sinais.

Comunicar sobre IST e o uso correto da camisinha sempre gera agitação entre adolescentes, e com alunos (as) surdos (as) não é diferente. Essa agitação não deve ser interpretada com indisciplina; ela demonstra a vontade de aprender, de conversar sobre seus corpos e seus direitos. É uma necessidade urgente que os discursos sobre corpo na educação reconheçam a singularidade de cada sujeito, desconstruindo as "verdades universais" que normalizam o deve ser dito e aprendido no ambiente escolar (Skliar,2003). Garantir uma comunicação eficiente, exige sensibilidade linguísticas e culturais das comunidades surdas e uma atenção empática as vivencias de cada estudante. Assim, o ambiente se transforma em um local onde todos podem tirar suas dúvidas e compartilhar suas experiências sem se sentirem julgados.

Mesmo com tudo preparado, eu sabia que a presença ativa dos(as) é o que dá forma à aula. É no encontro com a turma, com suas perguntas, reações e de modo próprio de significar o mundo, que o conhecimento se desenrolar. Foi com expectativa, e com os artefatos sobre a mesa, que me preparei para recebê – los (as).

Assim que os(as) discentes entravam no laboratório, eles(as) olhavam para minha mesa, arregalavam os olhos e soltavam uma risadinha. Isso se repetiu várias vezes, até que todos(as) estivessem acomodados(as) em seus lugares. Aqueles(as) que entraram primeiro já estavam sentados(as), engajados(as) em uma conversa paralela, com as mãos bem agitadas.

Após a saudação iniciais, perguntei:

- Quem sabe vestir corretamente a camisinha?

Foram vários tipos de respostas.

- Eu sei, respondeu Gabriel

- Eu não sei, respondeu Tom

- Eu não sei, mas gostaria de aprender. Acho importante — respondeu John.

As meninas de maneira unânime responderam que nunca tinham usado a feminina, nem mesmo tido contato com uma.

- E a camisinha masculina? Vocês sabem colocar nos meninos? – perguntei.

- Oxeee, isso é responsabilidade e problema dos meninos, eles que têm que saber — respondeu Mary. Ao seu lado, Sara fez o sinal de concordo, apoiando a amiga.

De repente, vi vários pares de mãos fazendo o mesmo sinal, indicando que também concordavam. A expressão de indignação estava estampada nos rostos das alunas, refletindo a frustração que sentiam. Logo em seguida, vieram os sinais de "problema deles", enquanto apontavam para os alunos. Era evidente que, para elas, a responsabilidade pelo uso da camisinha ainda era vista como algo que cabia exclusivamente aos meninos. Toda essa cena, demonstra as formas de resistência visual e corporal, (re)produzidas dentro de uma cultura que usa o corpo para se comunicar (Strobel, 2008).

Foucault (2016b, p.205) ressalta que “[...] todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento”. Aqui, podemos observar um discurso imerso em tabus que atravessam gerações, nos quais são atribuídas responsabilidades especificas ao sexo masculino. Esses discursos moldam o que é esperado dos homens e alicerçam determinadas práticas e saberes como verdades que não podem ser questionadas. Nesse contexto torna- se evidente como as dinâmicas de poder estão envolvidas na forma como se distribui atribuições e responsabilidades sociais relacionadas à sexualidade.

No contexto cultural dos Surdos(as), essas atribuições de gênero não desaparecem; muitas das vezes são reforçadas pela falta de acesso as informações críticas em Libras. A escassez de artefatos e discussões sobre sexualidade em língua de sinais contribui para a continuidade de discursos normativos e da manutenção de práticas hegemônicas dentro e fora da escola (Skliar, 1998).

- Mas, se a relação sexual envolve compartilhar sentimentos e corpos, por que a responsabilidade pela prevenção não pode ser compartilhada também? — perguntei à turma.

Nesse momento, os sinais de "verdade" e "concordo" começaram a substituir os sinais anteriores. As mãos e as expressões dos rostos das alunas mostraram que o

conceito estava começando a fazer sentido para elas. O ambiente mudou e uma nova compressão se formava entre os (as) estudantes que agora estavam mais abertos(as) à ideia de que a responsabilidade pela prevenção é uma tarefa compartilhada. Foi um momento de reflexão e ajuste, em que as percepções estavam se alinhando e a discussão ganhava formas novas.

Ao escrever essa (auto)narrativa, a palavra 'verdade' chama-me a atenção, especialmente considerando que Foucault ressalta que a verdade é um 'conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder' (Foucault, 2017a, p. 53). A verdade não é um atributo objetivo e imutável, mas sim um entrelaçamento das relações de poder que influenciam as construções sociais. Assim, a forma como classificamos os discursos como legítimos ou não transforma o conceito de verdade em um campo de batalha, onde se disputa reconhecimento, autoridade e até mesmo uma autoaclamação de "vitória". Esse processo revela as dinâmicas de poder que moldam nossas percepções e práticas.

Continuei explicando que a relação sexual deve ocorrer de uma aceitação livre e respeitosa entre as pessoas envolvidas. Tudo o que acontecer durante o sexo deve ser o resultado de um processo de construção mútua, no qual cada pessoa possa expressar seus anseios, limites e desejos de forma que seja reconhecido em sua maneira de comunicar e sentir. Caso contrário, isso se configura como abuso. Quando o sexo não acontece a partir desse reconhecimento mútuo, se configura como abuso ou estupro. Seja sexo oral, sexo anal, beijos ou abraços, o fundamental é que todas as partes estejam em sintonia e se sintam confortáveis, com a experiência. O respeito e o prazer mútuo são essenciais para que a relação seja saudável e consensual.

Timidamente Jonh, levanta as mãos e pergunta:

- Professora, e se a pessoa não quer de verdade, mas acaba cedendo e concordando por causa da pressão? — perguntou ele.

- Se não é livremente aceito ou se a pessoa cede por pressão é abuso. – Respondi.

Falar sobre camisinha com os(as) estudantes não é apenas abordar um método de prevenção. É conduzir esse fio a um pensamento sobre o corpo, o cuidado e as relações que nos atravessam. Não se trata de impor uma regra, mas de reconhecer os discursos que nos dizem, o que é responsável, correto e saudável. Esses discursos, muitas vezes travestidos de orientações neutras, carregam normas que classificam, separam, hierarquizam os modos de viver a sexualidade (Louro, 2008).

Ao destacar o uso do preservativo como importante para a saúde, também reconheço que essa prática, embora marcada pelo cuidado, está imersa em discursos que produzem expectativas sociais e normas. Ao mesmo tempo em que promovo uma medida de prevenção, (re)forço uma conduta enaltecida por políticas públicas que atrelam proteção à responsabilidade individual. Como argumenta Haig (2006, p. 8), trata- se de "uma das mais rápidas instâncias de transformação do comportamento massivo na história da promoção sanitária". Esse posicionamento evidencia como certas práticas de conduta passam a ser instituídas como verdades, na qual as relações de poder "governam" comportamentos, legitimando condutas sexuais especificas e silenciando outras.

No contexto da comunidade surda, essa normatividade é ainda mais excludente. A escassez de materiais e a ausência de campanhas acessíveis em Libras, voltada para essa população, demonstram como o discurso da prevenção continua atravessado por exclusão linguística e culturais. Como afirmam Quadros (2005) e Strobel (2008), desconsiderar a língua e os modos de apropriação visual do mundo reforça ações que negam o direito ao cuidado, à informação e à autonomia. Desta maneira, falar sobre camisinhas com estudantes Surdos(as) é enfrentar barreiras epistemológicas e discursivas que ainda impedem que esse tema seja plenamente acessado e ressignificado por eles(as).

- Professora, eles não querem usar camisinha, preferem ter contato direto com a pele. O que eu faço? — perguntou Sara.

Como docentes, sabemos como impactamos os (as) jovens, então é uma grande responsabilidade responder a essa pergunta. É importante valorizar essa influência e fornecer uma resposta que não apenas informe, mas também respeite e empodere. Pensei com cuidado sobre a melhor maneira de responder à questão e então afirmei:

- Não tenha a relação sexual! Se o(a) parceiro(a) não quer usar camisinha e/ou não quer que você use, vocês vão continuar sem proteção? — indaguei.

Minha pergunta nesse momento demonstra uma atuação docente voltada em especial para a prevenção, como aponta Guacira Louro (1997), "[...] temos que prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doenças" (p.140). Fui treinada em um ambiente extremamente tradicional durante a minha formação docente, e assim como muitos colegas de profissão, preparamos uma aula focados em uma abordagem

tecnicista, sanitarista e voltados para a prevenção, na maioria das vezes silenciando as questões voltadas para sexualidades e afetividades.

Embora essa abordagem tenha ocorrido de maneira bem-intencionada, ela reforça estigmas de riscos e perigos. Hoje, ao refletir sobre essa (auto)narrativa, percebo a importância de uma Educação Sexual que não apenas informe, mas que também promova o respeito e o acolhimento das diversas experiências e vivências sexuais. Dessa maneira, poderemos propiciar o rompimento do silenciamento e da omissão nos espaços educacionais (Furlani, 2011).

Muitos começaram a balançar a cabeça em sinal de rejeição, o que me deixou satisfeita. O impacto da reflexão era evidente. Assim, a aula terminou e combinei que continuaremos discutindo esse assunto na próxima aula. Assim, teríamos mais tempo para continuar a conversa e responder a quaisquer perguntas.

Alguns dias depois, recebi um chamado da psicóloga da escola. Ao chegar em seu consultório, fui informada de que um(a) dos(as) alunos(as) a procurou durante o intervalo da aula. Sem saber o que esperar, senti meu coração disparar. De repente, uma onda de preocupação e curiosidade tomou conta de mim. Com o coração acelerado, olhos arregalados e escorada na parede, perguntei:

- O que aconteceu? – Perguntei aflita e curiosa.

- Após a sua aula, um(a) dos(as) alunos(as) veio me procurar porque descobriu que havia sofrido abuso sexual. Foi através das suas aulas que ele(a) entendeu o que havia acontecido e percebeu que havia sido vítima de abuso por uma pessoa amiga. Estou te contando isso porque o(a) discente concordou que você fosse informada, já que foi graças às suas aulas que ele(a) fez essa descoberta. Como psicóloga da escola, acredito que você deve saber disso, pois isso reforça a importância do seu trabalho na abordagem dessas temáticas. – Contou ela.

Enquanto ela falava, senti a necessidade de me sentar. Nunca imaginei que algum(a) dos(as) meus(minhas) alunos(as) tivessem passado por uma situação assim. Embora eu saiba que, durante e depois de uma aula, lidamos com variáveis incontroláveis, é sempre impactante quando nos deparamos com algo tão delicado. Ao abordar temas que tocam em tantas tensões de poder, preconceitos e discursos, é inevitável que surjam comentários, narrativas e dúvidas. No entanto, nunca estamos totalmente preparadas(os) para enfrentar a realidade dolorosa de quem vivenciou esse tipo de trauma.

-Muito obrigada pelo apoio e por ter me contado. Isso é extremamente significativo para mim. – Falei sentido uma mistura de emoções. Nesse momento o sinal dispara, o intervalo tinha acabado e eu precisava voltar para sala de aula. Relutante falei:

- Agora preciso voltar para a sala de aula, o intervalo já acabou, depois volto para conversarmos — respondi, sentindo o peso da conversa enquanto me levantava e caminhava em direção à porta. Ainda absorvendo tudo, tentei me recompor, sabendo que os(as) alunos(as) me esperavam ao retornarem do intervalo.

Recebi um sorriso e um aceno de concordância antes de retornar ao laboratório da escola. Durante o curto percurso, fui digerindo as informações que havia acabado de receber. Por uma questão de ética, até hoje, ao narrar esse evento, não sei os detalhes do ocorrido com esse(a) discente, mas posso afirmar que essa experiência deixou marcas profundas na minha trajetória como docente. Como professora pesquisadora, esse episódio me fez perceber ainda mais a importância de uma atuação docente sensível e empática, especialmente nas abordagens que envolvem a educação sexual.

Na aula seguinte, convidei os(as) alunos(as) que afirmaram saber colocar a camisinha masculina para fazer uma demonstração para toda a turma. Enquanto se preparavam, notei que o professor de História, que estava de horário vago, parou na porta do laboratório, curioso com o que estava acontecendo. O ambiente ficou ligeiramente mais tenso, mas ao mesmo tempo, havia um clima de expectativa no ar, com todos(as) prestando atenção no que viria a seguir.

-Oi, professor! Precisa de algo? — perguntei prontamente.

-Só passei para dizer que gosto de acompanhar suas aulas. Estou de horário vago — respondeu o professor.

-Ótimo, seja bem-vindo! Entre e acompanhe o desafio dos meninos. Eles estão tentando vestir a camisinha corretamente no pênis de silicone — respondi, convidando o professor a participar da atividade.

Sorrindo, ele entrou na sala e se juntou à atividade. Ao final da aula, os(as) alunos(as) tinham aprendido a vestir corretamente tanto a camisinha masculina quanto a feminina.

É possível observar a minha preocupação como docente em um contexto biomédico e de prevenção nesse momento do desenvolvimento da aula, como é enfatizado na BNCC sobre métodos contraceptivos, que está dentro do currículo do 8º ano do ensino fundamental anos finais, tomando como referência o site do Ministério da Saúde: “O uso da camisinha (masculina ou feminina) em todas as relações sexuais

(orais, anais e vaginais) é o método mais eficaz para evitar a transmissão das IST, do HIV/aids e das hepatites virais B e C" (Brasil, 1998). Dessa maneira a reflexão sobre os valores e os contextos que informam e envolvem essa prática foram pouco evidenciados.

No entanto, a reflexão sobre os valores e contextos que informam e envolvem essa prática foi pouco evidenciada. Focando em uma abordagem tecnicista e universal, também se fazendo necessário considerar as construções sociais e as relações de poder que moldam o conhecimento e o cotidiano dos (as) discentes.

Foi gratificante ver como a atividade contribuiu para o aprendizado e o engajamento da turma. Porém, sinto que é necessário elaborar uma nova sequência didática sobre esse tema, envolvendo as questões de sexualidade e afeto, ultrapassando os limites de uma abordagem tecnicista e universal. Essa experiência me mostrou que o processo de ensino e aprendizagem, precisa ir além das normas, exigindo sensibilidade, empatia, atenção a linguagem do corpo e ética com as diversas aprendizagens. É tempo de Crochetar uma nova sequência didática, com fios que desafiam os moldes do currículo e que componha uma trama com novos sentidos para a Educação Sexual.

5.2 Fios de gênero: Entrelaçando identidades e diferenças

Tratar sobre gênero com estudantes Surdos(as) não acontece de modo isolado. Ele se apresenta nas piadas entre colegas, nos olhares atravessado, na conversinha nos corredores, nas dúvidas durante as aulas, nas reações aos exemplos e nas perguntas encharcadas e emboladas de estigmas, vergonha e curiosidade. Gênero é a vivência que permeia o cotidiano escolar.

Geralmente esse fio aparece crochetado em outras tramas: o corpo, a reprodução, os sentimentos. Ao longo da minha trajetória de docente bilingue, percebi o quanto o gênero é marcado pela normatização, tensiona certezas, desafia o currículo e impulsiona o movimento dos corpos Surdos que sinalizam, questionam e se expressam de maneira própria e potente.

Crochetando com a agulha nas mãos, é o momento do fio do gênero, ponto por ponto, com atenção, empatia e concentração visual. São tramas construídas junto aos(às) estudantes, e todas deixaram marcas no meu eu docente.

PARA QUÊ/POR QUE "PAPO DE MENINAS?

Estava na sala de aula, observando a atuação do estagiário enquanto a turma da 2ª série do ensino médio, desenvolvia uma atividade sobre fungos, quando recebi uma mensagem da coordenação solicitando minha presença. Naquele instante, a apreensão tomou conta de mim. Várias perguntas surgiram: teria algo com os alunos? Com a aula? Como uma pessoa ansiosa, não hesite. Prontamente fui.

Desci as escadas rapidamente. Ao entrar na sala da coordenação, fui envolvida por uma lufada de ar gelado, um alívio naquela tarde escaldante sergipana. Por um breve momento, esqueci o motivo que me levava ali. Mas logo recobrei o foco ao ver, à direita, a assistente social, a psicóloga e a coordenadora pedagógica em reunião. Todas voltaram seus olhares para mim.

Após os cumprimentos, disparei:

- Quer falar comigo agora ou depois você manda me chamar?

Sorrindo, a coordenadora respondeu que a reunião me envolvia. Como uma boa sergipana, me dirigi ao lugar vazio, desconfiada. Sentar-se naquela roda de mulheres sempre trazia um misto de cumplicidade e responsabilidade. Me explicaram o motivo da convocação: o planejamento da programação da Semana da Mulher, e havia uma demanda urgente que precisava ser pontuada.

Fui informada da necessidade de abordar métodos contraceptivos e ISTs com todas as alunas, cis e trans, desde o 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais até a 3ª série do ensino médio. A urgência se dava porque algumas estavam envolvidas em relacionamentos sexualmente ativos, e já havia até suspeitas de gravidez entre elas.

Essa demanda ressalta a necessidade de uma Educação Sexual continuada e transversal ao longo de toda a Educação Básica, e não exclusiva a um único componente curricular ou a um ano/série. Infelizmente, a última versão da BNCC engessou o conteúdo dentro das Ciências da Natureza no 8º ano, com ênfase na promoção da saúde e na prevenção, esvaziando e até mesmo jogando a margem debates mais amplos sobre afetos, prazer, corpos, identidade e desigualdade de gênero (Brasil, 2018).

A proposta sugerida foi realizar um "papo de meninas", abordando o tema de maneira descontraída e lúdica, sem a presença dos meninos cis. A intenção era criar um espaço seguro para que as alunas pudessem se expressar sem medo de julgamentos, constrangimentos ou se sentirem envergonhadas, especialmente em uma semana dedicada a elas.

Mais tarde, pude refletir, que mesmo bem-intencionados, esse recorte de gênero e o nome da atividade podem reforçam a prática de desconsiderar a complexidade das identidades presentes no espaço escolar. Como salienta Butler (2018), os gêneros não são categorias essenciais, mas construções performativas, (re)produzidas nas práticas sociais e institucionais, como as escolares. A maneira como a atividade foi nomeada, “papo de meninas”, carrega sentidos normativos que, segundo Silva (2015), atuam no currículo como dispositivo de poder, moldando comportamentos, ações e expectativas. Em especial, no contexto educacional bilingue, onde os marcadores de gênero se fazem presente e estão intrinsicamente envolvidos na forma como se comunica, se sinaliza e como o corpo se expressa (Strobel, 2009).

Combinamos a data e o horário. Despedi-me e voltei para a sala de aula. No caminho, a ficha caiu: caberia a mim a responsabilidade de desenvolver e conduzir aquela atividade com alunas de diversas idades e séries, muitas das quais eu pouco conhecia, ou sequer havia tido um contato prologando. Era final de fevereiro, início do semestre letivo, e como professora regente apenas do Ensino Médio, meu vínculo com as alunas dos Anos Finais do Ensino Fundamental era limitando a encontros nos corredores, ou a raras aulas substituídas.

Para garantir que a abordagem fosse lúdica e envolvente, dediquei a semana seguinte à pesquisar e ao planejamento detalhado da atividade. Sentada na minha cadeira *gamer*, no escritório de casa, mergulhei nesse processo com cuidado e concentração. É inegável a importância dessa etapa na vida docente. Embora o conteúdo científico seja “aprendido” durante a graduação, a forma como os traduzimos para a sala de aula, especialmente na educação de alunos(as) Surdos(as), exige um constante exercício de criação e adequação.

O artefato cultural produzido para esse momento foi inspirado no projeto da autora Carolina Lino (2019), intitulado "*Da Construção do Conhecimento Científico ao Ensino de Biologia"*, que propõe uma abordagem crítica e reflexiva sobre as IST.

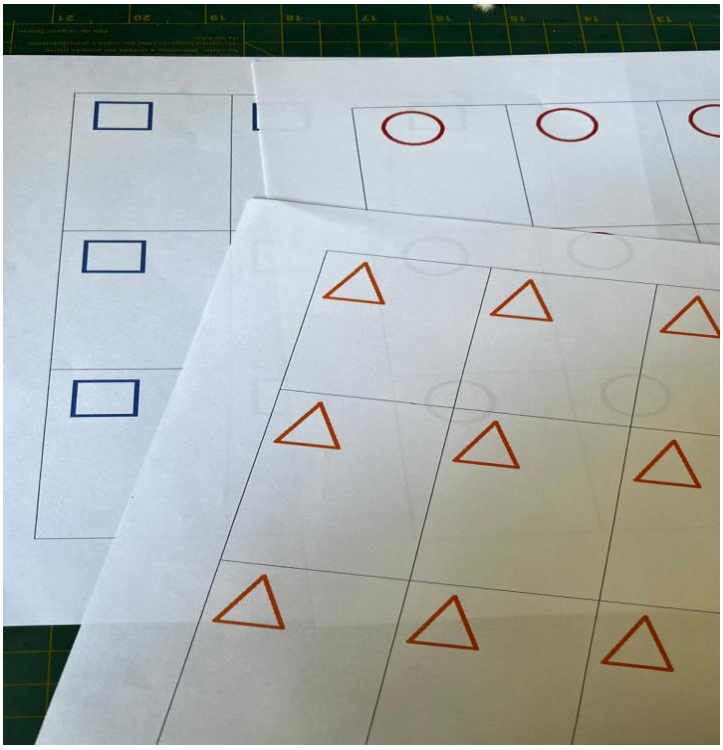
Minha intenção foi adequar a proposta de forma lúdica e visual, de maneira a envolver as alunas em um diálogo atuante. No entanto, apenas mais tarde, durante a qualificação da dissertação, fui alertada de que essa atividade foi proposta pela instituição OMS e inserida em uma abordagem higienista e biomédica da sexualidade. A crítica recebida me provocou a revisitar essa escolha e problematiza -lá. De fato, o formato original da proposta não contempla dimensões como o prazer, o afeto e o desejo, priorizando o discurso do risco e da prevenção. A partir desse fato, passei por um

momento de reflexão como, mesmo sem intenção, posso reproduzir práticas que reforçam as amarras sobre corpos e sexualidade. Em especial no contexto educacional de Surdos(as), onde o corpo é também linguagem, compreendi o desafio de propiciar outras narrativas, visuais, sensoriais e afetivas que vá além da prevenção.

Apesar da proposta original ter sido usada como inspiração, a atividade realizada foi profundamente ressignificada no momento da aplicação. Durante os diálogos, as alunas fizeram comentários e perguntas que extrapolaram a lógica biomédica, desta maneira abordamos espontaneamente temas como prazer, medos, afetos, desejos entre outros. Isso demonstra que, na prática, reforçou aquilo que só mais tarde se tornaria evidência em termos analíticos: quando o espaço é de empatia, afeto e acolhimento – visual, bilingue e sensível- a sexualidade se sobressai como uma experiencia viva, e não como um problema ou risco a ser evitado.

Para tornar a atividade visual e simbolicamente potente, confeccionei no *word*, uma série de cards com cores e formas geométrica, escolhidas intencionalmente para facilitar a identificação. Selecionei três símbolos e associei a cada um deles uma cor distinta (Figura 15):

Figura 15- Cartões



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Significado dos símbolos:

- Círculo da cor vermelha -  representando as IST’s
- Triângulo laranja -  representando o HIV
- Quadrado azul -  representando uma possível gravidez

A proposta era utilizar essas formas como provocadoras de discussões sobre cuidados e riscos em relações sexuais. Metade dos *cards* foi impressa em papel branco, simbolizando o uso da camisinha; a outra metade, em papel amarelo, representava a ausência do preservativo. A escolha das cores foi pensada como recurso visual para traduzir conceitos biomédicos para uma esfera sensorial, no contexto da educação bilingue para Surdos(as), em que a construção de sentindo ocorre por meio de formas, movimentos, cores e língua de sinais.

Esse artefato foi construído de forma intencionalmente pedagógica e política. Busquei criar um ambiente onde as alunas se apropriassem das informações e se sentissem provocadas a dialogar com suas próprias vivências, afetos e experiências corporais, formando um espaço para que o debate não fique limitado a prevenção, mas alcançasse também a empatia, o desejo e o cuidado.

Era uma sexta-feira à tarde, logo após o intervalo. Munida de *cards*, canetinhas, uma caixa de som e muita expectativa, me dirigi ao segundo andar da escola. No salão espaçoso e bem ventilado, as discentes já estavam reunidas com as professoras, a assistente social e dois intérpretes de Libras. Como a palestra anterior havia sido conduzida por uma convidada ouvinte e não bilíngue, a presença dos intérpretes foi necessária. Combinamos que eu desenvolveria o bate-papo em Libras, e, se necessário, os intérpretes seriam acionados.

Cumprimentei todas as pessoas presentes e pedi que tomassem seus lugares. Em seguida, expliquei que estávamos ali para conversar sobre temas que envolve nossas vidas como meninas e mulheres: o cuidado com o corpo, os relacionamentos, os métodos contraceptivos, as IST, os sentimentos, os desejos, o prazer e as escolhas que fazemos ao longo da vida. Solicitei que todas colocassem seus celulares em uma posicionada sobre a mesa, enfatizando que aquele era um momento era importante e exigia atenção, presença e confiança. Ressaltei que não seria gravado, e todas poderiam participar com perguntas, relatos e partilhas sem receio de serem julgadas.

Logo após, entreguei a cada aluna um cartão com um símbolo e uma caneta piloto. Expliquei que colocaria uma música (as pessoas surdas sentem a vibração pelo

corpo) e que elas deveriam circular pelo espaço como se estivessem em uma festa, anotando no cartão o símbolo de cada colega que encontrassem (Figura 16).

Figura 16- Uso dos cartões



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Após cerca de três minutos, desliguei a música e pedi que todas retornassem aos seus lugares, levando os cartões preenchidos. Expliquei, então, que a quantidade de símbolos anotados por cada uma funcionava, simbolicamente como uma representação dos contatos, encontros afetos e os riscos aos quais estamos expostas nas interações sociais e sexuais.

Mesmo compreendendo que aquela atividade era apenas uma simulação, a reação foi imediata: risos nervosos, expressões de espanto, olhares cruzados e questionadores. O espanto não era somente com o número de imagens anotadas nos cartões, mas sobretudo, nos sentidos atribuídos a cada uma delas. Foi nesse instante que emergiu uma pergunta implícita e inquietante: O que significa, para uma mulher, ter muitos encontros? Essa provocação demonstra o quanto nossas experiências continuam sendo marcadas e atravessadas por julgamentos de gênero – em que o número, o corpo, os sentimentos e o desejo das mulheres ainda são pesados de maneira diferente em relação aos dos homens (figura 17).

Figura 17 - Cartão com as imagens



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Em seguida, iniciei a explicação sobre o significado de cada símbolo e a cor nos cartões. Enquanto falava, era possível perceber os olhos arregalados de muitas alunas, sinal de curiosidade, surpresa e até mesmo desconforto. Ao retirar da cesta uma camisinha feminina, diversos risos se espalharam pelo salão.

Com o artefato em mãos, passei a explicar não apenas seu uso, mas, principalmente sua potência simbólica: O cuidado com a saúde sexual e com o copo não deve ser responsabilidade de um único gênero ou restrito a uma única forma de relação. Cada pessoa, com suas singularidades, desejos e identidades, tem o direito de conhecer seu próprio corpo, de se proteger e de tomar decisões, não por medo, mas por entendimento e cuidado mútuo. Como destaca Louro (2004), é necessário tensionar as práticas educativas que naturalizam as relações heteronormativas e retirar o fardo da responsabilidade imposta nos sujeitos femininos, criando ambientes onde outras formas de cuidar, desejar e existir possam manifestar – se.

Algumas alunas pediram a palavra e começaram a compartilharam experiências em que se envolveram com parceiros que se recusavam a usar camisinha. Lembro que, nesse momento, o salão se encheu de conversas paralelas, mãos rápidas sinalizavam comentários para as colegas lado. Foi necessário interromper a narrativa de uma aluna e chamar atenção do grupo, pedindo que todas pudessem acompanhar o que a colega estava compartilhando.

— Uma vez, estava com meu namorado e começamos a nos beijar. Estava tão bom que, quando percebi, ele já estava lá dentro...e sem camisinha. Reclamei, e ele me respondeu para não me preocupar, que não iria ejacular dentro — contou Fernanda, com uma expressão de desconforto, mas ao mesmo tempo de naturalidade.

O relato, foi feito de maneira espontânea e carregado de uma poderosa carga emocional, silenciando a todos por vários segundos. A fala de Fernanda ressalta o quanto, em muitas relações, o desejo masculino continua sendo tratado como prioridade, enquanto o corpo da mulher segue sem que suas escolhas sejam, de fato, consideradas.

A expressão "quando percebi", faz emergir a ausência de consentimento real, camuflada por um fino véu do envolvimento, da entrega e do afetivo. Como discutem Scarpati, Lins e Chakian (2024), considerando as desigualdades de poder, as normas de gênero e a sua complexidade o consentimento influencia as interações sexuais.

A resposta do parceiro, reafirma essa lógica normativa de gênero, onde o controle da situação sexual é atribuído a ele. Os corpos são produzidos por normas que delimitam o que pode ser desejado, consentido e atém mesmo expressado (Butler, 2018).

Nesse momento, pedi para que todas as discentes olhassem para mim, precisava explicar algo importante, que muitas vezes não é explicado detalhadamente:

- Uma gota pode conter entre 40 e 150 milhões de espermatozoides. Mesmo que a ejaculação completa não ocorra, ainda existe a possibilidade de engravidar. O corpo é fascinante, e as vezes mesmo sem planejarmos, a fecundação acontece (Marzzoco & Torres, 2010; Manual MSD, 2023). Várias mãos rapidamente fizeram o final da cruz e em seguidos diversos "quero não". O salão, que antes estava silencioso, agora explodia em murmúrios, olhares trocados e sinalizações.

Esse tipo de reação demonstra como a gravidez evoca medo e é um elemento associado a sexualidade feminina, sobrepondo o prazer ou o desejo. Os discursos sobre sexualidade, relacionados as meninas, continuamente são imersos em advertências, riscos e medos, colocando o corpo feminino sobre responsabilização, vigilância e alerta constante (Louro, 2008).

Em seguida, abordei a questão da gravidez na adolescência e os desafios de conciliar a maternidade com os estudos. Novamente, algumas alunas se manifestaram, relatando casos de amigas que haviam engravidado e confirmando as dificuldades enfrentadas por elas. Esses relatos demonstram as realidades vivenciadas, os estigmas e os discursos que envolvem os corpos femininos jovens.

Embora o público-alvo fosse composto por alunas, os discursos sobre gravidez são marcados por dinâmicas de poder que, como analisa Foucault (215a), atravessam os discursos sobre sexualidade. Em *História da Sexualidade*, o autor problematiza como os saberes médicos, escolares e científicos (re)produzem normas que regulam sentimentos, desejos e corpos, perpetuando modos de controle, desigualdade de gênero e discursos de controle.

Cinquenta minutos passaram rápido, algumas discentes também gostariam de fazer outros questionamentos e compartilhar suas histórias, mas, devido avançar da hora, foi necessário encerrar a atividade e liberar as discentes. Apesar do tempo curto, ficou evidente a necessidade de espaços de empatia, acolhimento e diálogos no ambiente escolar. A Educação Sexual, para ser significativa, precisa ser constante ao longo de toda a educação básica, sendo sensível às diversidades e vivências presentes no ambiente escolar. Deve ir além da informação, problematizando, provocando e possibilitando que os(as)estudantes (re)construam uma relação crítica com os desejos, afetas, normas e com o próprio corpo.

Na educação bilíngue de Surdos(as), esse processo envolve o conteúdo visualizado, sinalizado e corporificado. Um ensino que (re)conheça as diversidades, fortalecimento do protagonismo, a valorização das singularidades e o protagonismo de cada indivíduo em seu aprendizado e experiencias com a sexualidade.

ENTRE PONTOS E PAPELÃO: IDENTIDADES E DIVERSIDADES

Alguns silêncios são ensurdecedores. Certos olhares expressam mais que sinais, e risadinhas abafadas geram ruídos. Naqueles dias, eu havia percebido um desconforto que pairava no ar dos corredores, das salas, do laboratório, de diversos espaços da escola. Não havia uma denúncia formal, mas o corpo docente e o corpo discente, especialmente os corpos que se sente à margem, captam o que não é comunicado.

O ambiente escolar é um espaço de convivência e confronto. E foi em meio a toda essa tensão que sentir a necessidade de criar uma atividade que possibilitasse abordar sobre as diferenças com sensibilidade e empatia, com o objetivo de ver a si mesmo e ao outro como legitimo em sua existência, sem comparações, moldes ou tentativas de encaixes.

Sempre guardei algumas placas de papelão no meu ateliê, para que ideias que se alinham na minha mente possam ser testadas. Usando papelão, desenhei e recortei uma cabeça, um corpo e os membros. Em seguida, com fios de lã, fiz os cabelos; com retalhos de papéis coloridos, confeccionei a roupa da boneca. Estava pronto o modelo que serviria de exemplo (Figura 18).

Figura 18- Modelo



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Entrei na sala de aula abraçada a boneca e deixei sobre a mesa. Os(as) discentes entravam na sala e ficavam de olhos arregalados ao se depararem com ela. Os olhares curiosos percorriam cada detalhe da boneca e, em seguida, se voltavam para mim, como quem procura entender o que vai acontecer,

Pedi que todos olhassem para mim, e com as mãos e com o corpo, iniciei a explicação. Falei sobre as diferenças que nos tornam pessoas singulares, diferenças de gostos, de modo de ser, de corpo e de suas características, e sobre como essas diferenças precisam ser (re)conhecidas, aceitas e respeitadas, dentro e fora do ambiente escolar.

A proposta era que cada um se autorretratasse, que fossem livres para montar os(as) bonecos(as) como se enxergavam, e que não existia um modo único de ser.

Distribuí as bases de papelão e espalhei sobre as mesas retalhos de tecidos, papeis coloridos, lã, canetinhas, adesivos, tintas e colas coloridas. A sala se transformou em um pequeno ateliê. Uma aluna sinalizou para mim:

- Professora, posso fazer uma coroa e colocar na cabeça?

- Por que uma coroa? – perguntei, curiosa.

- Porque eu sou uma princesa – respondeu, com um sorriso no rosto.

-Pode colocar o que quiser – sinalizei de volta. – Aqui, todo mundo pode ser como quiser ser.

Em seguida, no canto esquerdo da mesa, outra aluna me chamou discretamente com um sinal. Estava com o boneco nas mãos e com olhos concentrado no seu artefato. Ao me aproximar, ela sinalizou:

- Professora, posso fazer o meu com roupa de menino?

-Sim – respondi, sinalizando com cuidado - Você pode fazer como se identifica.

Naquele momento, surgiu um potente questionamento que não poderia ignorar: como reconhecer a possibilidade de ser diferente? Era preciso abrir espaço para desestabilizar as normas, provocar rachaduras no binarismo que tantas vezes controla as práticas escolares. Ao afirmar para a estudante que ela poderia fazer "como se identifica", minha prática docente se deslocava para um posicionamento político-pedagógico, alinhado ao que Louro (2017) compreende como a necessidade de tensionar as certezas sobre os gêneros, possibilitando existências múltiplas.

Um largo sorriso surgiu em seu rosto. Voltando ao trabalho, ela escolheu um pedaço de papel crepom azul para fazer a camisa e com retalhos de papel camurça preta para confeccionar as calças largas. O sorriso que bailava nos seus lábios e o brilho nos olhos revelavam a satisfação de ter conseguido ser vista e respeitada.

Esse gesto silencioso era um ato de resistência, um fio tensionado em um artefato que permitia performar um corpo não subjugado pelas normas, regras e enquadramentos. De forma discreta, essa pequena transgressão tornou- se educativa e política, aproximando-se do que hooks (2013) descreve como pratica pedagógica que rompe com silêncios impostos e possibilitam novos modos de existir na escola. A atividade não se limitava à criação criativa de bonecos, mas se configurava como uma prática potente de Educação Sexual, especialmente no contexto bilingue e visual da escola de Surdos(as). O boneco, construído com papelão, retalhos e mãos contentes, transformava-se em representação de uma identidade muitas vezes silenciada ou deslegitimada nos corredores escolares. Ao fazer- se visível, o artefato desestabiliza os discursos normativos sobre gênero e corpo, que atravessam o cotidiano escolar, ainda que de forma sutil e invisível.

Essa problematização nos permite compreender, com Butler (2018), que o gênero não é natural nem essencial, mas uma prática performativa: a identidade é constituída a partir das repetições de gestos, atos e expressões. Nesse sentindo, ao criar um artefato com características masculinas, a discente se produzia como sujeito,

transgredindo a expectativa normativa do “ser menina”. No espaço bilíngue, onde o corpo também é linguagem, visualidade e gesto, a construção da identidade torna- se ainda mais complexa. Assim, abordar a identificação, nesse contexto, é também reconhecer outras formas de se narrar, de performar o corpo e de dar sentido à própria existência. Nesse gesto, corpo e artefato se tornaram discursos que tensionam os silêncios institucionais e abre possibilidades para outras subjetividades.

O chão da sala se enchia de retalhos, cores e fragmentos. As mesas, agora, eram bancadas de invenção de si (Figura 19). As representações dos corpos estavam nos detalhes, nos materiais e nas escolhas. A autocriação e a criatividade pulsavam nos corpos singulares de cada boneco(a), corpos que traduziam de si mesmos, alguns pela primeira vez, fora de julgamentos, das normas e dos moldes. Por meio da arte, discursar sobre si mesmo tornava – se possível, sem precisar justificar ou pedir licença para existir.

Figura 19 – Representação dos corpos



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

A movimentação e o brilho dos materiais chamaram a atenção de diversos(as) alunos(as) que passavam pela sala com olhares curiosos. Aproximavam - se para ver, mais de perto, o que estava acontecendo. Rapidamente, a notícia se espalhou entra as turmas e os(as) professores(as). Até a coordenadora veio observar as criações. A atividade foi tão bem recebida que envolveu toda a escola, alcançando também as séries iniciais do período matutino, que aderiram com entusiasmo à proposta.

Essa mobilização coletiva evidencia como a escola pode tornar-se um espaço de circulação de sentidos plurais sobre os corpos, ultrapassando a normatividade e

afirmando– se como um lugar de afeto, acolhimento e transformação. Em cada recorte, colagem ou escolha de cor nos artefatos produzidos pelos(as) estudantes, emergia enunciados sobre como compreendem, sentiam e performavam suas próprias corporalidades identidades de gênero. Como afirma Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos passa, ou aquilo que nos toca, aquilo que se passa e que, ao nos atravessar, nos transforma.

Nesse sentido, cabe perguntar: o que nos passa nesses encontros? O que significa para um corpo jovem ser acolhido por uma docente e poder se expressar e se representar fora do binarismo? Ou ainda, ver seu desejo reconhecido e legitimado? As experiências dos(as) discentes me atravessavam à medida que suas dúvidas, gestos e criações emergiam, afetando também o cotidiano escolar, que se transformava junto com esses acontecimentos.

O artefato cultural, construído com papelão, desejo e criatividade, operava como um dispositivo que tensiona a trama curricular, possibilitando que outros discursos, possíveis e muitas vezes silenciados, sobre corpos e gêneros emergissem (Louro,2018). No contexto bilíngue, visual e sensível da escola de Surdos(as), tais práticas ganham ainda mais potência, pois articulam corpo, língua, linguagem e visualidade como esferas pedagógicas da experiência.

Nessa perspectiva os artefatos atuam como um "dispositivo de subjetivação "desestabilizando os discursos hegemônicos sobre corpo e gênero, abrindo espaços para narrativas plurais e de diferenças (Foucault, 2014b).

A repercussão foi tamanha que a coordenadora pedagógica propôs que a culminância acontecesse dali a duas semanas, integrando a programação do Dia da Consciência Negra. Tradicionalmente, a escola realiza nessa data ações que valorizam a cultura afro-brasileira e promovem reflexões sobre identidade, racismo e preconceito.

Ao incorporar a culminância a esse evento, a escola reafirma sua função social e política: reconhecer e legitimar subjetividades historicamente silenciadas. Tornar corpos diversos visíveis (papelão, resistências e desejos), é afirmar que existências e atos não normativos, tem lugar na escola. É reconhecer que o currículo pode e deve acolher outras narrativas, especialmente aquelas que falam sobre corpo, gênero, sexualidade e as vivencias de estudantes Surdos(as) (Strobel, 2009; Silva, 2015).

Ao articular a produção dos artefatos e o Dia da Consciência Negra, o sentido da culminância foi deslocado para um ato pedagógico de insurgência e afirmação. As criações dos estudantes tornaram-se performas visuais sobre diferenças, identidade,

reconhecimento e pertencimento A identidade, nesse contexto, não é algo fixo, mas uma construção cultural em constante deslocamento (Hall, 2006).

O reconhecimento da diversidade e das subjetividades não estava presente apenas nos discursos, mas nas mãos que criaram os corpos de papelão, nos corpos que ousaram se afirmar diferente em raça, gênero, sexualidade, modo de se ser e se comunicar. Essa experiência criativa nos aproxima do que Larrosa (2011, p. 291) descreve como "abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, roubado à necessidade e à utilidade" permitindo que a escola se torne espaço para liberdade, invenção e criatividade. Nesse processo, educar também se aproxima de, como afirma Larrosa (2011, p. 71), "liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo". Essa leitura nos ajuda a compreender que, ao criar, performar e até mesmo habitar esses corpos-artefatos, discentes e docentes eram atravessados por experiências que deslocavam certezas, abrindo espaço para a pluralidade e a subjetividade.

Todos(as) bonecos(as) foram expostos(as) no saguão de entrada da escola. Ali não seriam apenas figuras feitas de papelão, mas subjetividade que ganha visibilidade, lugar e legitimidade para existir sem medo. Os corpos plurais dispostos no espaço coletivo da escola, tensionavam o currículo e os silêncios institucionais, como alerta Almeida (2015), ao expor o que diversas vezes é deixado a margem. O currículo, enquanto território político, foi tensionado pelo visual, pelos gestos, pelos sinais e pela presença de sujeitos que, ao longo da História foram colocados a margem ou silenciados (Veiga-Neto, 2019).

Na tarde da culminância, o saguão da escola estava tomado por bonecos(as) de papelão (Figura 20). Colados nas paredes, formavam um mosaico vibrante de identidades, afetos e resistências. Cada artefato contava uma história própria. Não havia padrão, nem molde. Havia presença. Havia potência. Era a materialização dos corpos, que ocupam espaços, como sujeitos legítimos, visíveis e plenos de significado. Como afirma Silva (2015), as identidades são construções culturais e discursivas, produzidas em meio as dinâmicas de poder e significação. Aquele projeto convocou a escola a reconhecer-se como território político, onde ocorrem disputa sobre o que é ser sujeito, corpo e diferença, desestabilizando, assim, a pretensão de um currículo neutro.

Ao possibilitar que os(as) estudantes criassem seus próprios corpos em papelão, a atividade tensionando o lugar escolar: não apenas representando, mas existindo em sua potência e em suas diferenças. Gênero, nesse contexto, não se fixava em rótulos,

mas se desenhava entre visualidade, sinais, gestos e expressões. A diferença é sempre política, e a escola torna-se capaz de escutar com o corpo, com os olhos, com as mãos, com as expressões e com a presença (Strobel, 2008).

Figura 20 – Bonecos(as) no saguão da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

No auditório, docentes e discentes reunidos(as), compartilhavam o que haviam aprendido durante a confecção de cada um(a) dos(as) bonecos(as). Aquela experiência não era apenas um projeto didático, mas um acontecimento pedagógico, uma prática de Educação Sexual no contexto bilingue, que se realiza fora dos medos, moldes e regras. Um momento em que o currículo se apresenta com um espaço de disputa, onde verdades e identidades são produzidas, tensionadas e contestadas (Silva, 2015).

E assim, entre pontos, linhas e papelão, continuamos tecendo o xale da docência, entrelaçando empatias, aceitação e coragem. Cada fio laçado com os(as) estudantes reafirma a docência, quando sensível e comprometida com a língua, o corpo e as diferenças de poder transformar o que antes parecia inquestionável.

AS CORES DO QUE SOMOS: UM EXERCÍCIO DE IDENTIDADE E RESPEITO

O “Setembro Surdo” é uma celebração na escola com uma série de atividades voltadas à valorização da cultura surda e a promoção da inclusão. Entre essas ações, foram organizada uma semana de palestras e oficinas com diferentes temáticas, pensadas para a comunidade escolar. Uma dessas atividades ficou sob a minha responsabilidade: conduzir uma conversa sobre Educação Sexual e a saúde íntima com os(as) alunos(as) do 8¬ ano do Ensino Fundamental – Anos Finais até a 3ª série do Ensino Médio. A proposta foi organizada com uma dinâmica participativa, com perguntas previamente elaboradas, envolvendo ativamente a mim, os (as) estagiários(as) e os(as) discentes.

Para enriquecer a proposta, convidei Fernando, professor em formação que conheci durante minha atividade de docência no mestrado. Essa experiência ocorreu na disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Ciências Biológicas, sob orientação da professora Dra. Yzila Maia, do curso de Ciências Biológica Licenciatura, na UFS. Fernando se destacou pela fluidez na comunicação, pela escuta atenta e pela forma sensível com que abordava temáticas relacionadas à sexualidade. Reconhecendo nele uma pedagogia diferenciada, convidei-o para participar da atividade na escola, colaborando na condução da dinâmica e nos esclarecimentos de possíveis dúvidas dos(as) alunos(as).

Era uma tarde quente e ensolarada quando entrei no auditório acompanhada por Fernando e pelos dois estagiários, Ariel Davino[1] e Beatriz Rabelo[2]. Carregava, em uma das mãos, um enorme saco, que por sua vez guardava vários saquinhos menores. Dentro deles, tiras de papel crepom colorido. Na outra mão, segurava um rolo de barbante e uma tesoura. Era o tipo de entrada que desperta a curiosidade.

Os(as) estudantes já nos aguardavam, com olhares curiosos. Era possível perceber, em seus rostos aquela expressão típica de interrogação, uma mistura de surpresa e expectativa, sobre o que viria a seguir.

---

[2] Os nomes utilizados nesta dissertação são fictícios, porém os estagiários(as) Ariel Davino e Beatriz Rabelo, que solicitaram explicitamente o uso de seus nomes reais como forma de reconhecimento de sua atuação.

-Boa tarde! – disse com entusiasmo. -Vou começar explicando a atividade que faremos hoje.

Solicitei que colocassem os celulares no modo silencioso e os guardassem em uma caixa sobre a mesa, para que todos pudessem se concentrar e participar com liberdade. Embora seja uma orientação corriqueira do cotidiano escolar, esse gesto evidencia como os modos de comunicação e os corpos são constantemente regulados. O olhar, a atenção visual, o gesto e a mobilidade são frequentemente orientados e organizados em nome da participação, ordem e disciplina. Como discutem Foucault (2015b) e Veiga-Neto (2019), a escola atua como um território de controle e produção de subjetividades, moldando gestos, ações e comportamentos da vida cotidiana. Nesse sentido, o celular se apresenta como mais que um simples objeto tecnológico: ele também marcava tensões entre presença, autonomia e disciplina.

Após esse combinado inicial, introduzir a proposta:

-Vamos conversar sobre diversidade, diferenças e respeito. Estamos recebendo a visita de Fernando, meu aluno na universidade, na turma em que faço o estágio docente. Convidei-o porque acredito que suas vivências podem enriquecer esse momento. Existem experiências que ele viveu, e que eu, por exemplo, não vivi. Completei de maneira sincera:

-Eu nasci menina, e há perguntas que não sei responder com base em vivências. Desde o período da manhã estamos conversando com os(as) alunos(as), do 6º e o 7º anos. Agora é a vez de dialogarmos com vocês.

Antes de iniciar a dinâmica, propus outro acordo: tudo que fosse compartilhado naquele espaço deveria permanecer ali, sem julgamentos, desrespeitos ou fofocas. A intenção era criar um ambiente de confiança e liberdade, no qual cada estudante pudesse participar, sentindo – se seguro(a) para expressar ideias, dúvidas e experiências, independentemente de suas respostas ou escolhas. Essa prática docente, ao propor um pacto coletivo de respeito, tensionava a lógica disciplinar da escola e se aproximava de uma ética do cuidado e da responsabilização compartilhada (Butler, 2018; Louro, 1997)

No contexto bilíngue de Surdos(as), em que o corpo comunica e a linguagem se dá pela visualidade e pelo gesto, a construção desse espaço seguro ganhava uma dimensão ainda significativa. A confiança era estabelecida por olhares, expressões faciais, movimentos e presenças. Essa intencionalidade pedagógica enfrentava a histórica A construção desse espaço seguro adquire, assim, uma dimensão ainda mais

significativa, diante da histórica invisibilização dos corpos Surdos e possibilitando a participação acontecesse de maneira plena (Strobel, 2008).

Assim, o combinado não se limitava a uma regra de conduta: operava como um deslocamento ético capaz de criar fissuras nas normas escolares de controle e abrir espaços para outras formas de existir e de comunicar pudessem emergir. Cada estudante recebeu um pedação de barbante. Ao longo da atividade, deveriam amarrar nele fitas coloridas, conforme as perguntas fossem sendo apresentadas. Essa era a nossa maneira de tornar visível o que é subjetivo, dando corpo aquilo que, muitas vezes permanece silenciado ou internalizado. O cordão simbolizava a própria pessoa, enquanto as fitas, representavam desejos, afetos, traços identitários e modos de ser no mundo (Figura 21). A cada pergunta, eu sinalizava com cuidado: "*Se você se identificar, vá ao centro da sala, pegue a fita e amarre no seu cordão. Se não, espere. Tudo bem? Cada um no seu tempo."*

Figura 21 – Cordão e as fitas coloridas



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Essa orientação, ativava ações de respeito as singularidades de cada corpo e às suas diferentes temporalidades. Como discute Butler (2018), a performatividade da identidade está marcada por repetições, mas também por pausas, interrupções, hesitações e deslocamentos.

No contexto bilingue da escola de Surdos(as), a comunicação não estava apenas no que era sinalizado, mas também na hesitação, no olhar, no toque e em cada movimento que traduzia um "sim" ou um "ainda não". Esses movimentos silenciosos

tornavam – se enunciados potentes, capazes de expressar subjetividades que vão além da maneira convencional da comunicação.

Cada pergunta estava associada a uma cor específica. Assim, cada fita colorida correspondia a uma única pergunta, evitando repetições e favorecendo a leitura visual das respostas ao final da dinâmica. Era uma estratégia didática pensada não apenas para organizar a atividade, tornando o processo acessível, visual e simbólicos, em diálogo com as práticas bilíngues da escola.

-Quem tem cabelos cacheados? – perguntei. A fita era verde – escura.

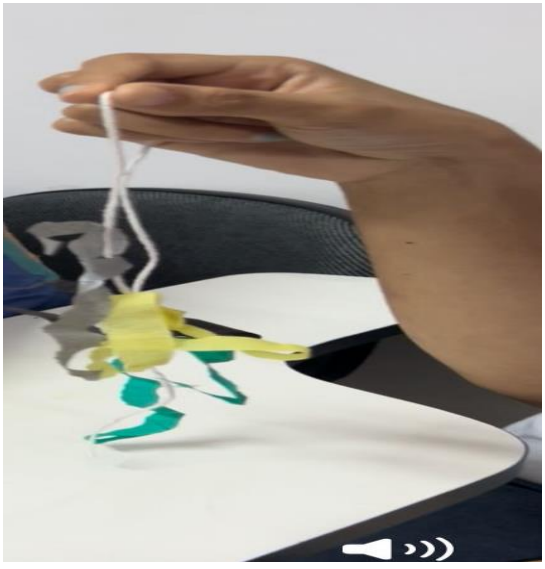
Várias mãos se levantaram rapidamente, e os(as) estudantes se dirigiram ao centro da sala para amarraram a fita em seus cordões.

- Quem escolheu alisar o cabelo? – perguntei em seguida. Para essa resposta, a fita era branca com pontinhos rosa.

- Quem usa óculos? - perguntei mostrando os meus. A fita era verde.

A cada nova perguntas, os cordões ganhavam novas cores e significados (Figura 22). Cada um se tornava um retrato visual de si: uma composição única de aspectos físicos, vivências e afetos. A proposta, em vez invés de classificar ou rotular, possibilitava que cada pessoa se reconhecesse e se narrasse em movimento, construindo um artefato visual de si mesmo(a).

Figura 22 – Cordão com fitas coloridas



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

No decorrer da dinâmica, as perguntas foram direcionadas para tocar outras camadas da experiência humana. Como aponta Larrosa (2002), educar é possibilitar que algo nos aconteça. E ali, entre barbantes e fitas coloridas, acontecia a produção de

subjetividades, nas quais as diferenças não eram ausência ou desvio, mas se enunciadas como potência (Louro, 1997).

Sinalizei uma nova pergunta, desta vez relacionada aos desejos:

-Você sente desejo por meninas? A fita é roxa.

- Sente desejo por meninos? A fita é amarela.

Houve um instante de suspensão. Alguns olhos se encontravam, outros se desviavam. As expressões corporais, muitas vezes mais expressivas que os sinais, demonstravam hesitações, dúvidas e coragem. Com o tempo, as cores começaram a aparecer nos barbantes, desenhando visualmente afetos que, em muitos contextos escolares, são silenciados.

Em seguida, aprofundei a proposta:

-Se você ja beijou uma pessoa do mesmo gênero – por exemplo, se for uma menina que já beijou outra menina, ou um menino que já beijou outro menino, a fita é cor vinho.

Essa pergunta provocou deslocamentos e reflexões. Como discute Louro (2018), as experiências de gênero e sexualidade não seguem uma linha reta, mas se constroem em uma trama sinuosa, marcada por transições, encontros e deslocamentos. No contexto da escola bilíngue, onde o corpo é língua e linguagem, essas escolhas era muito mais que simples respostas: eram performances que atualizavam modos de existir e sentir. Cada fita, uma expressão de si, um ato de reconhecimento, um movimento que, mesmo silencioso, dizia muito.

Nesse instante, percebi certa hesitação. Alguns(as) alunos(as) demonstraram receio: olhavam para os lados, permaneciam imóveis ou evitavam qualquer movimento. Até que um dos meninos se levantou, olhou para o trio de meninas sentadas à direita da sala, aponta para elas e sinalizou.

- Professora, elas já beijaram simmmm! Fizeram isso no banheiro feminino.

Três pares de olhos, se arregalaram. As meninas, visivelmente desconfortáveis, tentaram negar com a cabeça, como se quisessem desaparecer naquele momento. O posicionamento do colega, acionou mecanismos de exposição, vergonha e controle que atravessam os espaços escolares. O comentário provocou risos contidos e burburinhos com mãos rápidas entre os colegas, configurando uma cena de regulação social marcada pelo julgamento moral.

Esse episódio evidencia como o corpo e o desejo, quando escapam as normas estabelecidas, podem ser transformados em alvo de vigilância e escárnio. Como

discutem Foucault (2015b) e Louro (2018), as escolas são muito mais que espaços de transmissão de conhecimentos: produzem normas, disciplinam condutas e tornam- se palco de violências simbólicas que atravessam corpos e subjetividades, especialmente aqueles(as) que performam o desejo fora dos enquadramentos considerados aceitáveis.

- Não mintam. Todo mundo já sabe o que vocês fizeram – insistiu ele, provocando risinhos abafados e burburinho entre os(as) colegas, expressos por mãos rápidas e olhares cumplices.

Intervi imediatamente, buscando reestabelecer o clima de respeito:

- Calma. Vamos continuar com empatia. Se elas não quiserem em falar sobre isso, ninguém tem o direito de expô-las.

Por alguns minutos, o ambiente mergulhou em silêncio. Em seguida, Moises, um dos estudantes mais participativos, tomou a iniciativa e sinalizou, em tom sério:

- Professora, se algum amigo meu falar que é homossexual, perde a minha amizade.

Respirei fundo e perguntei com curiosidade:

- Por quê?

- Porque se torna uma pessoa duas caras. Antes era uma coisa e depois é outra – respondeu ele, com sinceridade.

Essa experiência me fez perceber, como as normas de gênero seguem operando de maneira silenciosa e eficaz na construção das identidades juvenis, inclusive entre estudantes Surdos(as). Os sinais, as expressões faciais, os olhares, os silêncios e até as fitas coloridas tornaram -se marcadores visuais de pertencimento e/ ou exclusão.

Um exemplo é a fita vinho, que simbolicamente tornou visível como os corpos e desejos seguem sendo julgados no cotidiano escolar, muitas vezes disfarçados de brincadeiras aparentemente inofensivas, mas carregadas de controle moral. Essa cena evidencia como as normas de gênero operam com força disciplinadora, moldando comportamentos e afetos.

Como argumenta Foucault (1995), as práticas cotidianas e os discursos moldam os corpos, delimitando o que pode ou não ser sentido, expressado ou vivido. No contexto escolar, essa trama não acontece de maneira neutra: ela é atravessada por normas de gênero, dispositivos de controle e padrões de comportamentos que operam de maneira invisível, mas eficaz.

No caso de estudantes Surdos(as), essas dinâmicas são reforçadas, pois seus corpos formas de comunicação, são constantemente interpretados e, diversas vezes,

corrigidos por docentes, colegas e pelas próprias instituições escolares. Assim, a vigilância opera em todo ecossistema escolar, regulando identidades, expressões do desejo e diferenças por meios de olhares, regras, punições sutis e discursos normalizadores.

Ao expor as colegas por um beijo entre meninas, o aluno evidenciou como experiência que escapam da heteronormatividade ainda são percebidas como transgressoras e passiveis de punição simbólica. Já a fala de Moises, “se o amigo virar gay perde minha amizade”, revela a dificuldade em aceitar a espontaneidade e a fluidez que marcam as identidades de gênero e sexualidade. Tais enunciados ilustram como o currículo oculto da escola continua a operar como instrumentos de controle, reforçando a norma e punindo simbolicamente o que foi desviado (Louro,1997; Paraiso, 2023).

Esses exemplos expõem a exigência normativa de identidades fixas, evidentes e contínuas, que são tensionadas pelas teorias pós-críticas e pelos estudos de gênero (Butler,1998; Louro,1997). No caso de estudantes Surdos(as) exige romper com os padrões cisheteronormativos que tendem a silenciar ou corrigir tudo aquilo que escapa das convenções. Como afirmam Marlucy Paraíso (2016), o currículo, quando se abre às multiplicidades, deixa de ser uma “receita pronta” e passa a operar como espaço de criação e invenção de si.

A atividade realizada demonstra que é possível construir espaços pedagógicos nos quais as normas de gênero sejam desnaturalizadas e os corpos reconhecidos em sua pluralidade. Cada cordão, agora cheio de fitas coloridas, tornou – se não apenas um símbolo de quem cada estudante é, mas também de quem pode vir a ser. Talvez esse seja uma das maiores potência da educação: não ensinar qual é gênero “certo”, mas abrir caminhos e tramas para que cada um(a) descubra, no seu tempo, e em sua língua, quem deseja ser e como deseja existir.

Ao fazer uso de artefatos visuais, corporais e afetivos, considerando a performatividade de gênero como experiências (re)construídas e encanadas, e não como verdades naturais, foi possível construir um espaço onde o desejo, a dúvida e a transformação foram legalizadas (Butler,1998). Na educação para Surdos(as), o visual se transforma em discurso político: é o corpo que escolhe a fita, que amarra, que resiste, que performa e que reexiste. A língua de sinais, a linguagem visual e corporal são formas de comunicação, são também formas de existência, insurgências e (re)produção de sentidos em relação as normatividades sociais (Skliar, 1998; Strobel, 2008).

Ao final da dinâmica, pedi que todos(as) levantassem seus cordões. O salão se encheu de braços estendidos e cores vibrantes tremulando no ar. Observando cordão por cordão, tornou – se evidente que nenhum era exatamente igual ao outro, mesmo quando algumas fitas se repetiam. Aquela imagem coletiva tornou-se uma metáfora viva daquilo que buscávamos: a diversidade que habita cada corpo, cada trajetória, cada sentimento e cada desejo.

Havia semelhanças, diferenças, repetições, diferenças e singularidades, tudo entrelaçado em uma trama viva de subjetividade. E foi justamente essa pluralidade que reforçou aquilo que defendo enquanto educadora: o espaço escolar precisa acolher as multiplicidades sem tentar encaixá-las em moldes fixos de corpo, gênero ou sexualidade. Educar sobre gênero e sexualidade, especialmente em contextos bilíngues de Surdos(as), é também tensionar a ideia de normalidade e crochetar, com sensibilidade, empatia e coragem, espaços em que os corpos se comunicam, existem e reinventam.

5.3 Fios da sexualidade: Tramas e relações de poder

Esse é o momento do fio da sexualidade. Um fio delicado e firme, que exige atenção, sensibilidade e respeito. Com os(as) estudantes, fui entrelaçando experiências de diálogos, acolhimento e expressão, em que o corpo, os afetos e o desejo pudessem ser vivenciados sem medo; onde a curiosidade não fosse punida, mas acolhida, e as diferenças fossem percebidas como parte da trama da experiência.

Muitas vezes, o fio da sexualidade se entrelaçou aos outros fios: o do corpo, o do gênero e o da própria experiência. Afinal, como separar aquilo que, nos sujeitos já aparece misturado? Tratar da sexualidade não é ensinar o que é certo ou errado, mas criar espaços pedagógicos para o sentir, para o perguntar, para o (des)conhecer.

Assumir a sexualidade como um dos fios que compõem o xale da docência é afirmar que educar também é se envolver no modo como os(as) discentes performam seus corpos, desejos e afetos. Quando se trata de jovens Surdos(as), isso exige cuidado e coragem, pois as formas de expressão, linguagem e corporeidade atravessam e desafiam os modelos normativos de comunicação e existência.

DESEJO: NASCE NO CÉREBRO OU NO CORAÇÃO?

“Desejamos com o cérebro ou com o coração?”

Foi com essa pergunta que iniciei a aula. Sobre a mesa, o cérebro de biscuit (Figura 23*)* anunciava que aquele encontro traria mais do que anatomia: abriria espaço para pensar o corpo em sua complexidade. A turma da 3ª série do Ensino Médio estava disposta em torno dos dois mesões do laboratório, numa tarde em que o conteúdo era o sistema nervoso, mas a intenção era ir além da biologia e alcançar os sentidos.

- Eu acho que é com o coração – respondeu Carlos

- Eu não sei, nunca pensei sobre isso- sinalizou Beth

- Acho que é com o cérebro... não tenho certeza – comentou Leila

As respostas vinham acompanhadas de sobrancelhas franzidas e expressões intrigadas. Era uma pergunta provocativa – uma daquelas que desorganiza certezas. Então, decidi ampliar o exemplo:

- Se uma pessoa passa por outra bem arrumada, cheirosa, que chama atenção... e aí surge um desejo. Quem organiza esse desejo: o cérebro ou o coração?

Figura 23 – Desejamos com o cérebro ou com o coração?



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

- Com o coração! Ele bate bem rápido quando a gente fica excitado. – respondeu Carlos com convicção.

Várias mãos se ergueram, sinalizando em concordância.

Expliquei que essa aceleração dos batimentos cardíacos é parte de uma reação fisiológica, sim, mas que quem coordena e interpreta os estímulos é o cérebro. O coração acelera, mas o cérebro interpreta. O corpo sente, mas também é envolvido por discursos, normas e aprendizagens (Silva, 2015; Louro, 2017).

Ao apontar para o cérebro de biscuit, com seus sulcos e cores vivas, sinalizei:

-Aqui é onde tudo se organiza: os pensamentos, as memórias, as sensações e os desejos. A gente vê com os olhos, mas o que é considerado bonito, desejável ou feio, é interpretado aqui.

A intervenção visual e tátil introduziu uma reflexão sobre como o desejo, embora frequentemente vivido como algo natural, é culturalmente construído, como problematiza Foucault (2014b). O desejo é produzido nas tramas dos discursos, regulados pela agulha das normas que definem o que pode ser vivido, sentindo e dito ou sinalizado. Trata-se de uma construção histórica e social que envolve o corpo, a linguagem e os saberes (Preciado, 2014; Veiga-Neto, 2019).

Essa trama conceitual se amplia quando compreendemos a Educação Sexual como pratica politica e cultural no cotidiano escolar, indo além das reduções biologizantes. Como aponta Souza (2018), o espaço escolar pode tensionar normas e ampliar os sentidos do desejo e do corpo.

No contexto da escola bilíngue para Surdos(as), essa discussão adquire ainda mais camadas, o desejo não é apenas sentindo: ele é sinalizado, visualizado e performado. O corpo surdo, enquanto modo de linguagem e expressão, desestabiliza as tramas normativas da comunicação e desafia práticas escolares que ainda naturalizam o que é sentindo ou desejado (Strobel, 2008; Skliar,2003). Como afirmam Souza e Santos (2020), ao tensionar as narrativas normativas, o currículo pode se tornar um território fértil para a problematização da sexualidade como dimensão cultural.

Esse diálogo tensiona a dicotomia corpo/mente, biologia/cultura e razão/emoção, mostrando que a Educação Sexual não se limita à transmissão de informação. Ela se torna espaço para problematizar como aprendemos a desejar e como nossos corpos são ensinados a sentir, o que é “certo” ou “aceitável”. Como adverte Foucault (2015a), os saberes sobre sexo não são neutros: ele estar intrinsecamente ligado as dinâmicas de poder que regulam os corpos, produzindo normalidades que bloqueiam outras possibilidades de sentir e existir.

-Professora uma pessoa que faz sexo todos os dias pode ficar doente por causa disso e até mesmo morrer? - perguntou Maria, com os olhos arregalados, revelando uma mistura de receio e curiosidade.

A reação na sala misturou risadas, surpresa e desconforto, e uma par de mãos sinalizou um OXEEE! de incredulidade.

-Não, Maria, fazer sexo todos os dias não leva a morte – respondi. Mas sua pergunta é fundamental, pois revela mostra como o medo tem sido historicamente utilizado para controlar corpos e desejos.

Continuei explicando com cuidado:

-Maria... olha como sua dúvida traz um monte dessas histórias de "pode" "e não" quando a sexualidade foge do que é certo. O sexo em si, não adoece. O que adoece são os silenciamentos, os julgamentos e os medos que nos ensinam a sentir vergonha do desejo e do prazer. A sexualidade deveria ser um campo de liberdade.

Tal percepção não é apenas pessoal. Como aponta Louro (1997), o saber sobre a sexualidade é uma construção cultural e política, atravessada por relações de poder que definem o que pode ou não ser vivido, sentido e expresso. Nesse sentido, o currículo atua como um artefato regulador, funcionando como instrumento de controle simbólico que reproduz o medo como dispositivo normativo e disciplinador dos corpos e desejos (Silva, 2015).

Essas questões não estão restritas ao cotidiano escolar: também atravessam os discursos da cultura midiática, como é possível perceber na análise de Souza e Maknamara (2024) ao discutirem a série *Sex Education*. Os autores retomam uma sena da segunda temporada em que alguém diz: "o estado da nossa Educação Sexual é terrível. Precisa ser reformulada." A partir desse fragmento os autores lançam a seguinte pergunta: como o currículo de Biologia e de outras disciplinas poderiam ser reformulados para dar conta das demandas de hoje? (Souza; Maknamara, 2024, p.181).

A provocação lançada pela série, me faz refletir que precisamos romper com as abordagens biologizantes e prevencionistas, e abrir espaços para que as vivências dos(as) estudantes tenham lugar na Educação Sexual.

O questionamento também se conecta ao que afirma Furlani, (2013 e 2016) sobre mitos e tabus que cercam a sexualidade: funcionam como mecanismos de controle dos corpos e desejos, operando como estratégias vigilância constante sobre certos modos de vida. Quando naturalizados no ambiente escolar, esses discursos silenciam as diferenças e (re)produzem sujeitos marcados pelo medo, culpa e vergonha de sentirem ou

desejarem. Tensionar e romper com tais mitos exige criar práticas educativas que acolham o corpo e a sexualidade como dimensões centrais da experiência humana – especialmente durante a juventude (Furlani, 2013; Louro 1997).

No caso da educação bilingue de Surdos(as), tais violências simbólicas se intensificam. Corpos Surdos são frequentemente desconsiderados como corpo desejantes, afetivos ou sexuais. A exclusão histórica desses sujeitos no currículo de Educação Sexual, o capacitismo institucional e a escassez de materiais e artefatos culturais acessíveis, contribuem para a reprodução de tabus que os mantém à margem. Como argumenta Strobel (2008), é preciso reconhecer o corpo surdo como território de desejo, expressão e linguagem. Suas sexualidades são vividas por meio da visualidade, da sinalização e da presença – formas legítimas e potentes de comunicação.

Crochetando essas reflexões, ao problematizar o medo, os tabus e os mitos como dispositivos morais e disciplinadores a aula se se constituiu também como um espaço de enfrentamento de sentidos, onde os(as) estudantes Surdos(as) pudessem (re)pensar e (re)significar suas vivências, reconhecendo-se em suas formas legítima de ser, sentir e expressar. A abertura desse espaço pedagógico tensionou os discursos normativos e permitiu que o desejo emergisse como algo para além da dimensão biológica.

Desta maneira, o desejo foi compreendido como uma construção atravessada por discursos culturais, sociais e históricos, produzida nas tramas do poder, como nos lembra Foucalt (2014b). Tratar da sexualidade, nesse contexto, é também tensionar os currículos que atuam na normatização do sentir e da negação das diferenças. É reconhecer, como propõe Louro (1997), que as práticas escolares são imersas em relações de poder que regulam quem pode desejar, como pode desejar e o que pode ser vivido como legítimo.

Uma Educação Sexual de responsabilidade ultrapassa os limites do conhecimento científico biologizante, pois vivenciar a sexualidade de forma ética e consciente exige aprendizagens, problematizações e desconstruções que não se encerram na dimensão biomédica (Furlani, 2007). Em suas pesquisas, Furlani (2007) destaca a importância de articular os estudos de gênero e sexualidade com áreas como Filosofia, Sociologia e Antropologia, favorecendo uma compreensão ampliada da experiência sexual. Essa articulação permite que os(as) jovens elaborem sentindo sobre questões como:

> o exercício de uma sexualidade responsável, a maternidade/paternidade como um projeto de vida (planejado e compartilhado), as relações de poder envolvidas numa relação entre duas pessoas, no controle da carreira

> profissional, na tomada de decisões adequadas para sua idade, etc." (Furlani, 2021, p.105).

Quando olhamos para o contexto da educação bilingue de Surdos(as), essas articulações formam tramas complexas. Os discursos normativos sobre sexualidade, em sua maioria, ainda se baseiam em pensamentos e teorias capacitastes e ouvintistas, que invisibilizam os corpos Surdos e desconsideram usas experiências de desejos, afetividade e prazer.

- A sexualidade deveria ser vivida com liberdade e sem medo! – sinalizei, crochetando o fechamento daquela conversa.

A Educação Sexual não é para dizer o que pode ou não fazer, mas para oferecer ferramentas que possibilitem compreender o próprio corpo, o prazer, os sentimentos e os limites. Essa aula mostrou como os discursos normativos atravessam de forma sutil e intensa os corpos dos(as) estudantes, apontando o que pode ou não ser sentindo, o que deve ser silenciado, evitado ou escondido. Como salienta Foucault (2014d), esses são mecanismos disciplinares que atuam na tentativa de regular desejos, os afetos e os gestos, muitas vezes se intensificando na escola sob a aparência de "intenção" pedagógica

Nessa perspectiva, o currículo, entendido como um campo de disputa, atua muitas vezes regulando outra vezes abrindo brechas para invenções e resistências (Paraíso, 2015). Ele se materializa nas práticas cotidianas, nas ausências, nos silêncios e nas escolhas do que se ensina ou não. Quando a sexualidade é abordada como algo perigoso, pecaminoso ou proibido, não necessariamente de forma explicita, esses discursos vão se incorporando ao cotidiano escolar e produzem efeitos de medo, repressão e culpa.

Conversar de maneira contínua e intencional sobre a temática socioculturais da Educação Sexual possibilita a vivência das sexualidades como experiências plurais, éticas e saudáveis. Essa abordagem permite questionar os modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, desestabilizar essencialismos e oposições binárias, reconhecer diferentes formas de família e de corpo, e ampliar os olhares sobre beleza deslocando -a de padrões fixos e normativos.

Tais (des)construções apareceram com potência nos fanzines produzidos pelos(as) estudantes ao longo do processo educativo, revelando como a curiosidade e o pensamento crítico podem se articular a produção de currículo e de artefatos culturais que não se limitam aos saberes disciplinares tradicionais. Assim, os(as) estudantes

foram construídos sentidos sobre/com/para a vida, tecendo subjetividades e experiências diversas, alinhadas aos desafios às urgências da educação contemporânea (Souza; Maknamara, 2024).

Aproveitando o modelo de cérebro em biscuit, explorei com os(as) estudantes o funcionamento do sistema nervoso, destacando as áreas responsáveis pelas emoções, pela fala e pela audição, além das funções das células nervosas. Surgiram perguntas onde os alunos(as) demonstravam o desejo de compreender o próprio corpo e os sentidos que o atravessam. Encerramos a aula, deixando o convite para seguirmos entrelaçando essa trama, com liberdade e reconhecimento das múltiplas identidades e diferenças que compõem os fios da sexualidade.

A aula terminou, mas uma pergunta ainda ressoa daquela experiência: *o que sentimos é realmente nosso, ou fomos ensinados a sentir assim?* Embora retórica, essa pergunta nos provoca a refletir sobre como os sentimentos, os desejos e as relações que constituem as sexualidades não são espontâneos ou puramente individuais. Eles são envolvidos por dimensões socioculturais, históricas e políticas que moldam nossas subjetividades. Como afirma Santos (2021), somo continuamente envolvidos por discursos que produzem modos de subjetivação, indicando o que podemos ser, sentir ou desejar. Assim, problematizar o que sentimos é também problematizar como somos produzidos(as) como sujeitos de desejo, e como a escola pode contribuir para ampliar ou restringir essas possibilidades.

A trama da sexualidade continua sendo tecida, percebidas, nomeadas e (re)significada no ambiente escolar, espaço onde os sentidos são produzidos, disputados e, muitas vezes, silenciados.

DNA E O DESEJO: O QUE OS CROMOSSOMOS NÃO CONTAM SOBRE A SEXUALIDADE?

A aula era sobre cromossomos. Na lousa, desenhei os pares XX e XY com canetas coloridas. Sobre a mesa, um modelo artesanal de célula eucarionte animal, feito em *biscuit* exibia duas fitas de DNA enroladas em histonas - uma representação sensível dos cromossomos, criada com o objetivo de ativar a curiosidade e atenção da turma (Figura 24). Essa aula era parte da sequência didática sobre citologia. Depois de explorar a estrutura e as funções do núcleo celular, avançamos agora para a discussão sobre os cromossomos, como parte dos conteúdos que antecedem o estudo da divisão celular. A

proposta didática, no entanto, buscava ir além da explicação linear: tensionava o discurso genético-biológico tradicionalmente presente nas aulas de Biologia, deslocando o foco da explicação binária para construção social dos corpos, dos afetos e das identidades.

Figura 24 – Célula eucarionte de biscuit



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Ao iniciar a aula com um artefato visual concreto, buscava mais do que introduzir um conteúdo: pretendia ativar sentidos e provocar olhares. A visualidade, nesse contexto, era uma linguagem legítima de acesso ao conhecimento, especialmente para os(as) estudantes Surdos(as), que são extremamente visuais (Perlin, 2013). Transformava-se, assim, aquele momento em uma experiência pedagógica que desafiava a suposta neutralidade do currículo e abria espaço para outras formas de ensinar e aprender.

Utilizando o artefato celular, como ponto de partida, expliquei que os cromossomos são estruturas formadas por DNA associado a proteínas, como as histonas, e que aparecem de forma condensada durante a divisão celular. No organismo humano, eles são organizados em 23 pares, sendo que um desses usualmente associado ao que se convencionou chamar de “características sexuais”.

- XX e XY- apontei para o quadro – Alguém sabe qual representa o corpo masculino e qual o feminino?

- Eu não lembro – respondeu Kelly.

- Eu acho que XX é o feminino e XY é o masculino? – disse João, com alguma dúvida.

- Eu não sei, professora ... Qual é a resposta? – perguntou Ana.

Respirei fundo e devolvi com outra pergunta:

- Imaginem duas portas de banheiro. Em cada uma está escrito: XX e XY. Em qual dessas portas vocês entrariam?

A pergunta pairava no ar. Aquela simples atividade de nomear cromossomos, num primeiro momento ligado apenas ao conteúdo de biologia, ganhava novas camadas: tornava-se um convite à reflexão sobre o corpo, os marcadores identitários e as normas que delimitam quem pode ocupar determinados espaços. As portas com as marcações cromossômicas deixavam de ser neutras e tornavam-se símbolo de um mundo organizado por uma lógica binária, que ignora as múltiplas possibilidades que o corpo, a sexualidade e o desejo podem assumir (Foucault, 2015a; Louro, 1997).

Esse episódio revela como o currículo escolar, mesmo em aulas da Ciências da Natureza é atravessada por discursos normativos que (re)produzem visões biologizantes sobre sexo, gênero e sexualidade, estabelecendo o que é considerado aceitável, esperado ou desviante (Silva, 2015; Butler, 2018). Foucault (2015a), argumenta que a sexualidade é apenas reprimida, mas produzida por discursos que organizam práticas, comportamentos e afetos. Assim, mesmo no ensino de cromossomos, as biociências podem agir como instrumentos de normalização.

Essa maneira de olhar me faz compreender que o ensino de cromossomos, que inicialmente parecia apenas um conteúdo de Biologia, também se inscreve nas tramas da sexualidade. A explicação cientifica (XX e XY) tem aderência com as expectativas sociais do que é considerado normal ou desviante, moldando desejos e identidades (Foucault, 2014d; Veiga-Neto, 2002).

Ao questionar a identificação dos pares XX e XY, evidenciei – ainda que de forma provocativa - o quanto o ambiente escolar reforça prescrições sociais sobre quem pode ou não ocupar certos espaços. Os cromossomos, embora sejam marcadores biológicos, são frequentemente usados para justificar a fixação de “papeis sexuais”, apagando a complexidade das experiências afetivas, corporais e identitárias (Scott, 1995; Preciado, 2014; Silva, 2015).

No caso da educação de Surdos(as), essas normatizações, tornam-se ainda mais excludentes, pois tentam enquadrar corpos plurais e visuais em categorias hegemônicas e rígidas desconsiderando as especificidades da cultura surda, a língua de sinais e as outras formas de expressar e viver a sexualidade (Strobel, 2008; Skliar, 1998),

A divisão entre XX e XY, quando usada para simplificar corpos e vivências, transforma-se em um discurso disciplinador que atinge diretamente a sexualidade, pois

ignora corpos que não cabem no padrão imposto, como pessoas não binarias, trans e intersexo. Essa classificação alimenta um binarismo reducionista, que silencia e ignora a complexidade das experiências corporais e afetivas, reforçando a ideia de que apenas dois modos de ser e existir são legítimos.

A sexualidade não é derivada apenas do cariótipo ou da genitália, mas é atravessada por discursos e práticas repetitivas que produzem modos específicos de existir (Butler, 2018).

Ao investigarem as concepções docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual, Souza, Santos e Silva (2015), demonstram que o ensino de ciências frequentemente reforça estruturas biologizantes e binarias, limitando os debates e as aprendizagens as dimensões reprodutivas e higienistas. O ensino de Ciências Biológicas não pode se limitar a descrição do "natural", é necessário tensionar verdades engessadas e propiciar que o conhecimento científico dialogue com os saberes do cotidiano e como os corpos que o experienciam.

Na educação de Surdos(as) tudo isso se torna ainda mais evidente: são corpos que sinalizam, que performam identidades e desejos por meio da visualidade, tornando visível o que é silenciado nos currículos tradicionais (Skliar,1998; Strobel,2008).

Após a provocação inicial – em que pedi que imaginassem duas portas de banheiro marcadas com XX e XY, - projetei no telão da sala as imagens dessas duas portas (Figura 25), para aprofundar a discussão e dar forma visual a metáfora,

Sinalizei para a turma que os cromossomos sexuais XX são costumeiramente associados ao sexo feminino, e os XY ao sexo masculino. Em seguida, completei*: "Mas precisamos lembrar que cromossomos não carregam nossas emoções, desejos ou afetos. Então essas letras sozinhas, não definem quem somos; elas não sabem como nos sentimos, nem por quem o nosso coração bate mais forte".*

Apontando para as imagens projetadas, provoquei outra reflexão:

- Essas marcações nos ensinam, desde cedo, que só existem dois caminhos possíveis, construído a partir de um binarismo. Mas... e quem não se reconhece em nenhuma delas? E quem deseja atravessar a porta oposta? O que fazemos com essas pessoas? Expulsamos do banheiro? Fingimos que não existem?

Figura 25 – Portas marcadas



Fonte: Imagem gerada com suporte de inteligência artificial (ChatGPT), a partir de orientação da autora, 2025.

Foi então que Sale perguntou:

-Professora, a gente pode criar uma terceira porta para essas pessoas?

A pergunta de Sale abria possibilidades. Aquela terceira porta, imaginada em sala simboliza um espaço possível, um lugar para o que escapa as categorias impostas: corpos, desejos e afetos que não cabem nos moldes binários XX e XY, e que questionam as rígidas fronteiras entre sexo biológico, gênero e sexualidade.

Como discutem Louro (1997) e Butler (2015), frequentemente o sexo é compreendido com algo natural e imutável, mas na prática, está vinculado ao gênero (construído social e culturalmente), e à sexualidade – marcada por afetos, desejos e práticas, compondo uma tríade que o currículo escolar, diversas vezes é apresentada de maneira simplificada e linear.

Ao problematizar essa tríade, torna-se possível entender que a sexualidade é atravessada por dispositivos de poder que tentam regula-lá (Foucault, 2015b), mas também se configuram como espaço de resistência que possibilitam novas maneira de existir (Preciado, 2014).

Pensar nessa terceira porta é também reconhecer a sexualidade como campo inacabado, plural e em disputa, capaz de dar visibilidade a identidades e afetos que vão além da dicotomia mulher/homem, certo/errado, hetero/homo.

Para estudantes Surdos(as), cujas experiências foram historicamente silenciadas, propor uma nova porta torna-se também um ato de afirmação. É reivindicar reconhecimento, visibilidade e acesso a uma linguagem e a uma língua que constituam suas subjetividades visuais e afetivas (Skliar,1998; Lacerda, 1998).

A pergunta da estudante revela-se, potente para tensionar as oposições binárias de gênero e sexualidade. O que a escola e outros espaços educativos, faz com quem destoa das normas sexuais e de gênero? Diversas vezes, esses corpos são rejeitados, regulados, silenciados ou empurrados para as margens. Criar uma "nova porta", vai além de oferecer uma alternativa simbólica: é subverter essas lógicas normativas e abrir caminhos para que subjetividades dissidentes possam existir, se afirmar e resistir (Butler, 2015).

- E como seria a marcação dessa porta? – perguntei.

Distribuí folhas de papel ofício entre os(as) alunos(as) e propus:

- Quero que vocês desenhem como seria essa nova porta. Qual imagem, símbolo ou cor poderia representá – la? Vocês têm 15 minutos para criar.

Mãos em movimentos, expressões concentradas, traços tímidos e vacilantes que aos poucos ganhavam formas e cores. Letras, símbolos, imagens de corações, flores e outras representações surgiram nos papéis. Cada porta desenhada era, ao mesmo tempo, uma tentativa de representação e um gesto de acolhimento, o reconhecimento de que existem mais possibilidades do que aquelas ensinadas nos livros de Biologia, ou estampadas nas placas dos banheiros.

A aula deixava de ser sobre cromossomos para se tornar um exercício de empatia, resistência, criatividade e de uma Educação Sexual ampliada, que (re)conhece o direito a diversidade de sentimentos, desejos e afetos. Uma Educação Sexual que afirma o espaço como lugar de acolhimento às existências não normativas, especialmente quando reconhece a linguagem dos corpos Surdos(as), como discurso legitimo sobre si (Lacerda, 1998).

A cada folha recebida, percebia – se o esforço não só de criar uma imagem, mas imaginar um lugar possível, onde corpos, identidades, sentimentos e afetos possam ser vividos sem medo ou vergonha. Imaginar uma nova porta é desafiar limites do pensamento abrir espaços que vão além das normas impostas.

Com aqueles artefatos nas mãos, olhei para a turma e disse:

- Por muito tempo, quem era diferente era apagado, empurrado para fora ou silenciado. Mas hoje, aqui nesta sala, construímos outras portas, outras saídas, ou mundos possíveis. Cada um de vocês é parte dessa mudança.

Os artefatos culturais criados pelos(as) discentes tensiona o currículo escolar e mapeias desigualdades, abrindo “linhas de fuga” e entrelaçando-se com a alegria de existir de múltiplas formas. As portas desenhadas pelos estudantes não são apenas imagens: são posicionamentos que desestabilizam o binarismo, ativam o currículo como espaço político e possibilitam que corpos e subjetividades diversas ocupem lugar com legitimidade (Paraíso, 2010; 2016). Ao mesmo tempo, esses artefatos tornam visíveis as sexualidades, identidades e afetos que escapam das normas, (re)afirmando que o currículo também é um campo de disputa e de invenção de outras formas de existir.

As portas criadas pelos(as) estudantes escancaram uma pergunta incômoda no ambiente escolar: estamos, de fato preparados(as) para abrir espaço às diferenças, ou seguimos mantendo-as do lado de fora?

Responder a essa pergunta não é simples. Ela nos cutuca, nos atravessa e nos desafiam a olhar para a escola com outros olhos. Talvez o que precise ser questionado seja o próprio projeto de escola que construímos: uma escola que, tantas vezes, classifica, separa, enquadra, engessa, e não acolhe, não escuta, não legitima as diversas formas de ser e existir. Porque a exclusão não se manifesta apenas no que se ensina, mas também no que se silencia, no que se normaliza como único, correto e aceitável (Silva, 2015).

Essa aula não foi apenas sobre cromossomos. Foi uma fissura no currículo.

Como afirma bell hooks (2013), ensinar pode ser um gesto de liberdade e resistência quando se recusa a produzir, de maneira passiva, os sistemas de opressão. Ao problematizar o que parecia ser apenas biologia, abrimos espaço para questionar como o currículo binário não só regula gêneros, mas também silencia afetos, desejos e sexualidade dissidentes.

É preciso desestabilizar os saberes engessados que sustentam e perpetuam o currículo binário e a normatividade, permitindo que outras narrativas de corpo e sexualidade habitem a escola e o currículo (Paraíso 2010, 2016).

Como nos inspira Jorge Larrosa (2002), há potência naquilo que escapa às regras, nos desvios e nos silêncios quebrados. A educação que transforma é aquela que se deixa metamorfosear pelas vozes, pelos sinais, pelas expressões e pelos corpos que a habitam (Freire, 1996; Strobel, 2008).

Esse momento da aula deixa evidente a potência das línguas e linguagens visuais como formas legitimas de expressão de subjetividade, desejos e identidades que escapam às regras fixas e normativas. A visualidade é constitutiva da cultura surda e comunica afetos, experiências e modos de estar no mundo (Perlin, 2013).

Ao criarem seus próprios símbolos para as portas, os(as) alunos(as) desenharam, significaram e produziram sentido sobre si. Foi ali, entre gestos, traços e cores, de modo ativo, que vivemos algo próximo da aula dos sonhos: aquela em que a escuta é reinventada em outros registros sensíveis, e à docência se abre como espaço de invenção (Corazza, 2019). Um encontro que desloca o currículo e ativa a sala de aula como lugar de (re)invenção de si e do outro.

Essa atividade revela que a Educação Sexual crítica vai além de informações biomédicas, abrindo espaços para o reconhecimento das diferenças com valor ético e pedagógico (Louro,1997). Trata-se de um exercício pedagógico que problematiza normas, desafia silêncios e reconhece os saberes que emergem dos(as) próprios(as) estudantes.

Como argumenta Louro (1997), não há neutralidade ao ensinar sexualidade; toda escolha, todo silêncio, todos artefatos culturais e todo conteúdo - presente diretamente ou indiretamente - comunica. Neste sentido, uma Educação Sexual crítica não é sobre ensinar o que é certo ou errado, mas sobre criar possibilidades de reconhecer as diferenças como parte que constitui a vida escolar e social.

Vivenciada no contexto da educação bilingue de Surdos(as), a experiência evidenciou a potência de uma Educação Sexual que reconhece os corpos Surdos(as) como sujeitos de desejo, linguagem e saber (Strobel, 2008). Ao acolher o que resiste, essa pedagogia amplia o currículo, valoriza outras formas de viver e aprender, reconhece as visualidades como narrativas legítimas da existência.

O sinal tocou, mas os desenhos permaneceram. Ficaram ali, como marcas de uma aula que atravessou os cromossomos e chegou ao coração daquilo que somos: diversos, múltiplos, complexos e possíveis.

Foram pontos crochetados com empatia, presença e coragem, tramas que desafiam normas, regras, tabus e costuram futuros em que caibam todos os corpos, todas as subjetividades, todas as identidades e todos os afetos. A narrativa aqui constituída expressa uma metodologia que é também um ato político e ético: reconhecer a pluralidade das vivências identitárias, sexuais e sentimentais como fio que tensionam e formam tramas de resistência.

Ao serem visualizados, esses fios transformam o ambiente escolar em um espaço possível de re(existência).

FIOS QUE ESCAPAM DO PONTO: INQUIETAÇÕES SURDAS SOBRE SEXUALIDADE

A aula tinha outro rumo. Meu planejamento era abordar as transformações corporais da puberdade com ênfase nas mudanças hormonais e físicas. Para isso, preparei um material visual que possibilitasse aos(as) alunos(as) identificar as alterações próprias desse período: surgimento de espinhas, crescimento dos seios, menstruação, aparecimento de pelos e alteração da voz (Figura 26). O artefato continha imagens acompanhadas de um breve resumo explicativo, elaborado para facilitar a compreensão e estimular a participação durante a aula, considerando as especificidades linguísticas e visuais do contexto bilíngue para Surdos(as).

Figura 26 – Resumo das transformações corporais durante a puberdade



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Tudo estava organizado, cuidadosamente disposto, como uma trama de crochê com pontos contados, bem ajustados, previsíveis. Os discentes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais estavam reunidos(as) em uma mesma sala. A proposta era iniciar as aulas do semestre letivo da disciplina eletiva de Educação Sexual com o tema da puberdade. Essa disciplina havia sido criada a partir da necessidade de se tratar, com

intencionalidade e cuidado, as temáticas da sexualidade com as turmas. Eles(as) já me aguardavam na sala quando entrei com meu material.

— Boa tarde! Hoje vamos conversar sobre as características do corpo que sofrem mudanças durante a adolescência — anunciei ao iniciar a aula.

Com o piloto vermelho, dividi o quadro em dois. Em cada lado, escrevi: "masculino" e "feminino".

— Quais características vocês acham que fazem parte das mudanças do corpo masculino? E do corpo feminino? — perguntei, apontando para os dois lados do quadro.

Com certa timidez, as respostas começaram a surgir aos poucos.

— Seios e a menstruação nas meninas — respondeu Alma.

— Pelo no rosto e espinhas nos meninos — sinalizou Saulo.

— Nas meninas também aparecem espinhas — completou Tati, com um olhar sério.

Eu ia registrando no quadro à medida que respondiam, validando cada contribuição e, ao mesmo tempo, observando pelo canto dos olhos várias mãos rápidas, conversas paralelas e risinhos tímidos que atravessavam a sala.

No canto esquerdo da sala, Alan ergueu as mãos com firmeza. Tinha o rosto indignado, o cenho franzido:

— Professora, e quando a gente acorda todo sujo... às vezes excitado... e nem lembra de ter sonhado com nada? Teve uma vez que minha mãe viu a cama toda melada e disse que eu era safado.

Ao final dessa declaração, um "Oxee!" sinalizado com ênfase cortou o ar, carregado de revolta e desconforto.

Do outro lado da sala, Miguel sinalizou com intensidade:

— Comigo também já aconteceu. Igualzinho.

Naquele segundo, senti o peso da declaração atravessar a sala. Respirei fundo. Era preciso acolher e responder de maneira que fosse muito mais que uma explicação técnica. A fala de Alan ia muito além de uma dúvida fisiológica — era um desabafo, emaranhado com vergonha, confusão e julgamento. Miguel, ao concordar, ampliava a tensão, reforçando que aquilo não era um caso isolado. Era uma experiência comum, raramente nomeada ou compreendida e, muitas vezes, punida.

A maneira como Alan narrou sua experiência com a ejaculação noturna não revelava apenas uma dúvida sobre o funcionamento biológico do corpo, mas evidenciava o atravessamento da sexualidade por normas morais e discursos familiares

que associam o prazer masculino à sujeira e a culpa. A sexualidade não é um campo neutro, é um lugar onde o currículo atua para organizar saberes, condutas e identidades (Louro, 2001).

A expressão “safado”, dita pela mãe, funciona como instrumento de controle do corpo e do desejo, demonstrando como a sexualidade é vigiada, punida e normatizada, especialmente quando não se encaixa no modelo médico ou na lógica da reprodução (Foucault, 2015a). A palavra carrega uma carga moralizadora que atribui culpa ao prazer, julgando as experiências que fazem parte do desenvolvimento sexual.

Mas por que o prazer é rotulado como algo sujo? Que discursos sustentam essa associação entre desejo e desvio? Ao nomear de modo pejorativo, o discursso não apenas classifica e hierarquiza corpos, mas produz exclusão e regula comportamentos, identidades e afetos (Louro, 1997; 2001).

Nesse contexto, a Educação Sexual não pode se limitar ao biológico: ela precisa ir além, problematizar sentidos e reconstruir narrativas, inclusive aquelas marcadas por palavras que ferem e excluem. A ênfase exclusiva em conteúdos anatômicos ou de prevenção reduz a sexualidade a um dado natural, negando sua história e suas dimensões afetivas, culturais e sociais. Em vez de restringir a resposta à biologia, é necessário escutar o que essas perguntas dizem sobre afetos, identidade, vergonha e desejo, aspectos que, muitas vezes, são abafados pelas abordagens normativas, mas que emergem com força nos gestos e nas palavras dos(as) estudantes (Souza, 2018; Paraiso, 2010; Butler, 2015).

Calmamente, me aproximei do quadro e escrevi duas palavras: **polução noturna**. Em seguida, sinalizei:

— O nome disso é polução noturna. Isso acontece com muitos corpos durante a adolescência, especialmente com aqueles que têm pênis. É uma forma do corpo expressar desejos e sensações durante o sono. Não é sujeira, não é safadeza, e não deve ser motivo de vergonha.

Enquanto explicava, observei que muitos estudantes assentiam com a cabeça. Havia no ar, quase palpável, um misto de alívio e constrangimento.

O fio da sexualidade havia escapado do ponto da aula. A agulha em minhas mãos já não poderia puxá-lo de volta à trama, nem desfazer os pontos anteriores: era preciso segui-lo. Esse fio que que se soltava não representava erro, mas possibilidades. Era um desses momentos em que o currículo é rasgado por afetos, exigindo uma docência.

Como aponta Paraíso (2016), os currículos se transformam quando são atravessados por experiências que deslocam normas e produzem novas formas de viver e aprender. E foi exatamente isso que sentir: fui desafiada a deixar de lado o fio seguro da biologia planejada para tramar, junto com os(as) estudantes, outras formas de aprender, de sentir e existir.

Nesse instante, vi um braço se levantar, mais ao fundo da sala. Pude ler em seu rosto uma pergunta inquietante:

— Professora... se uma pessoa não quer mais ser menino... como é a cirurgia para virar menina? — indagou Jony.

A sala silenciou. A pergunta era como um ponto frouxo, daqueles difíceis de crochetar na trama. Mas que uma curiosidade sobre procedimento médico, o questionamento de Jony revelava inquietações profundas sobre limites, pertencimento e desejos de existir em um corpo possível.

Naquele instante, a aula deixava de ser apenas biologia e se tornava experiência de sexualidade, onde afetos, corpos r identidades se entrelaçam.

Como propõe Favero (2020), "ao tratar da redesignação sexual ou transgenitalização é preciso ir além da lógica biomédica que fixa identidades no corpo, compreendendo que o gênero é vivência, construída nos gestos, nos afetos e nas expressões do cotidiano".

A pergunta de Jony atravessava não apenas as dimensões de gênero, mas também revelava inquietações sobre a sexualidade: o desejo de existir, de ser reconhecido e de viver afetos em liberdade. Essa perspectiva nos lembra que os procedimentos médicos não validam identidades nem desejos; mas o modo como os sujeitos se reconhecem e se afirmam.

Naquele momento, a aula se tornava um território onde o currículo era atravessado por afetos e inquietações, abrindo espaços para pensar a sexualidade como campo de possibilidades, e não como norma ou diagnostico

Sinalizei com calma:

-Sim. Algumas pessoas fazem cirurgia para modificar partes do corpo. Porém, não é só isso que faz alguém ser mulher ou homem. Algumas pessoas não se sentem bem com o corpo que têm, e procuram maneiras de se reconhecer, de se expressar, de viver a sexualidade com mais liberdade e menos dor.

Parei por um instante, olhei com atenção para os(as) alunos(as) e continuei:

-A sexualidade e a identidade de gênero não são iguais para todo mundo. Enquanto a sexualidade envolve afetos, desejos e formas de se relacionar, o gênero diz respeito ao modo como cada pessoa se reconhece e se expressa.

No entanto o currículo escolar tende a a reduzir essas experiências a biologia reprodutiva e a prevenção, reforçando normas que deixam a margem vivências diferentes (Paraiso 2010, 2016; Bultler, 2015)

Depois de responder à pergunta de Jony e sentir o peso do silêncio, percebi como experiências assim, são raras. Como professora de Surdos(as), sei que indagações e inquietações como essa, raramente se fazem presente nas salas de aula. A moralização dos afetos, as barreiras da comunicação e o histórico silenciamento dos corpos surdos, deixam ainda mais difícil as discussões profundas sobre identidade, reconhecimento, desejo e prazer (Butler, 2015).

Naquela aula, os fios escaparam do ponto, mas eu precisava acolher essas emergências, mesmo quando tudo parecia desalinhado. Era justamente nesse desalinho que o currículo se abria para outras narrativas, permitindo que a sexualidade, antes reprimida, pudesse se tramar em gestos, olhares e afetos visíveis.

Essa tensão segundo Louro (2001), evidencia o currículo escolar como campo de disputa, onde os discursos normalizadores se confrontam com as diferentes maneiras de viver a sexualidade.

Na educação de Surdos(as) essa normatização é reforçada quando o corpo surdo é reduzido, silenciando experiências, desejos e modos de existir que não cabem nas homogêneas categorias (Strobel, 2008; Perlin, 2013). Aquele momento não exigia de mim uma resposta pronta, mas minha presença atenta e ética: a sexualidade atravessa os corpos de maneira plural, e na educação bilingue de Surdos(as), torna-se urgente criar espaços onde as experiências possam ser narradas, reconhecidas e visualizadas.

Naquela sala, a sexualidade não foi ensinada, ela foi vivida, disputada, performada. Os fios que escaparam do ponto demonstram que os(as) estudantes Surdos(as) também desejam, sentem, questionam e tentam silenciar suas experiências e afetos.

Como professora bilíngue, não cabe a mim ensinar respostas prontas, mas criar espaços de pergunta, crochetando com os fios do desejo, da dúvida e da diferença. A trama do crochê daquela aula não era perfeita nem simétrica, mas era tensa, profundamente humana e cheia de significados.

Esses fios que se desviam da receita planejada são, na verdade brechas políticas. Eles criam rupturas no currículo escolar e anunciam a possibilidade de outras existências. Como aponta Strobel (2008), o corpo surdo é também uma linguagem visual e sensível, que (re)produz sentidos, subjetividade e formas legitimas de estar no mundo.

Ao se expressarem por meio de perguntas, olhares e sinais os(as) estudantes participaram da aula e (re)criam saberes. Como destaca Perlin (2013), a visualidade é parte da integrada da comunidade surda e comunica mais que palavras: comunica afetos, histórias, e modos de existência que escapam da norma.

A luz da lâmpada vermelho foi acessa, indicando o final da aula, aos poucos os(as) estudantes guardavam seus materiais, juntamente com o resumo e a atividade distribuído. Não houve devolução da tarefa, mas a lição estava ali: entre os corpos que ousaram pergunta, entre os gestos que revelaram afetos e entre as palavras sinalizadas, que encontraram espaços para existir.

Nenhum conteúdo planejado havia sido seguido ao pé da letra e, ainda assim, a aula aconteceu. Um ponto escapou, e foi justamente ele que permitiu a trama acontecer.

Aquela aula não foi sobre o corpo, mas sobre que escapa dele: o desejo, o silencio, a dor e a coragem de perguntar o que raramente é dito. Foi sobre a sexualidade como experiência vivida, como fio que resiste aos pontos da norma e se entrelaça nos gestos, nas dúvidas e nos afetos dos(as) estudantes Surdos(as).

As narrativas aqui compartilhadas demonstram que o ensino de sexualidade, exige mais do que conteúdos normativos e biologizantes. Os fios que atravessaram as aulas, muitas vezes formando pontos frouxos ou apertados de mais, crochetando uma trama única, marcada com perguntas inesperadas, afetos sinalizados, dúvidas cheias de vergonha, desejos e resistência. Esse crochê evidencia que copo, gênero e sexualidade não se trançam separadamente: formam um entrelaçado de experiências de ser, sentir e desejar; que emergem no cotidiano escolar.

As discussões sobre corpo não se restringem à anatomia; os questionamentos sobre gênero escapam das classificações binarias; os gestos sobre a sexualidade rompem silêncios impostos historicamente aos corpos surdos. Assim, a Educação Sexual se transforma em campo de disputa e de criação, onde o currículo pode ser (re)feito pelas mãos, olhares e palavras de estudantes que, como fios soltos tensionam os limites do que pode ser dito, vivido e visualizado na escola. Como um crochê político, essa experiencia não segue padrões prontos, elas se reinventam a cada ponto, abrindo espaços para uma educação mais sensível, critica e inclusiva.

6. ARREMATES QUE NÃO FECHAM: FIOS QUE SEGUEM

Tramas que se formaram...
...últimos pontos que se entrelaçam.
...o nó que arremata, mas não finaliza as novas finalidades...
(Marta Leão, 2025)

Chegar ao arremate desta dissertação não é encerrar as possibilidades de desenvolver novas tramas, mas reconhecer que existem fios que não formam pontos perfeitos e, ainda assim, seguem compondo tecidos de sentido, dentro e fora da sala de aula. Como no crochê, algumas linhas se embaraçam, outras escapam da agulha ou formam nós inesperados. Este capítulo não pretende oferecer respostas definitivas, mas marcar os deslocamentos, inquietações e aprendizados que emergiram da escrita destas narrativas.

Mais do que um fechamento, esta conclusão é um convite à continuidade. Falar sobre corpo, gênero e sexualidade na educação bilingue de Surdos(as) é lidar com um novelo vivo, pulsante e contínuo, que se movimenta, tensiona e resiste.

Pontos que se entrelaçaram ao longo desta trajetória, formando tramas e resultando em um crochê metodológico, cujos fios, muitas vezes escaparam do controle da agulha docente. Foi nesse processo que se construíram as narrativas desta dissertação. Ao mergulhar em experiências vividas na sala de aula com estudantes Surdos(as), assumi a escrita narrativa como procedimento metodológico, o que possibilitou que as categorias de corpo, gênero e sexualidade se configurassem como pontos vivos, instáveis, atravessados por silêncios, tensões, sentimentos, afetos e desejos.

Cada narrativa foi construída com pontos ora apertados demais, ora frouxos demais, mas sempre encharcados de sentidos. Cada trama de saberes foi tecida juntamente com o corpo Surdo: nos sinais, nas perguntas inquietantes, nos gestos, nos modos próprios de expressão e até mesmo no silêncio. Tudo isso possibilitou pensar uma Educação Sexual que escapa dos moldes normativos e se deixa atravessar pela diferença.

Na categoria **“fios do corpo”**, as experiências pedagógicas revelaram como o corpo Surdo é historicamente silenciado, mas também como pode se tornar resistência, potência e linguagem. Abordar temas como menstruação, masturbação e prevenção com estudantes Surdos(as) evidenciou tensões entre os saberes produzidos nas vivências e os discursos biomédicos. As aulas tornaram-se espaços de disputa, onde os medos, os

desejos e as dúvidas puderam ser (re)significados com o uso dos artefatos culturais, performances e construções coletivas de sentindo.

Nos **“fios do gênero”**, as narrativas revelaram como normas cisheteronormativas atravessam a escola, regulando modos de ser, vestir, desejar e pertencer. Atividades que promoveram reflexão sobre diferenças, diversidade e identidade de gênero, como a dos cordões coloridos e dos bonecos(as) de papelão, abriram espaços para que os(as) estudantes nomeassem violências, expressassem subjetividades e repensassem seus posicionamentos diante do outro. O gênero deixou de ser uma categoria fixa e transformou-se, performando, sendo vivido e questionado nos pequenos atos da sala.

Por fim, nos **“fios da sexualidade”**, emergiram questões profundas sobre prazer, afetividade, reconhecimento e desejo. Os questionamentos sobre cirurgia de redesignação sexual, as curiosidades e os olhares atravessados em torno das mudanças corporais e o desafio de compor uma Educação Sexual visual, crítica e ética com sujeitos Surdos(as) marcaram as tramas. A sexualidade foi vivida nas fissuras do currículo, nas dúvidas lançadas no ar, nas respostas que não cabiam em livros ou manuais. Ela exigiu disposição e presença ética para deixar o ponto sair do controle da agulha.

Diante dessas vivências, esta dissertação não se encerra, ela apenas faz um arremate provisório, daqueles que deixam fios soltos, pedindo novos pontos. Falar sobre Educação Sexual com Surdos(as) é reconhecer que o currículo precisa ser desfiado e (re)feito: é preciso tensionar os artefatos culturais, provocar a formação docente, abrir espaços onde os corpos, os desejos e os afetos deixem de ser silenciados para se tornarem visíveis, respeitados e legítimos.

Ficam, então, alguns fios que não se deixam cortar:

Como convocar o corpo Surdo como produtor de saberes em uma Educação Sexual visual, crítica e afetiva? Quais práticas ainda precisamos inventar, com criatividade e sensibilidade, para desfazer os nós do silêncio e tecer, com as mãos e com o olhar, narrativas que acolham as diferenças?

Esses questionamentos seguem, não como lacunas, mas como convite. Os questionamentos que emergiram ao longo desse trabalho não foram apenas para serem respondidos, mas para provocar deslocamentos e reflexões. Muitas perguntas foram propositalmente deixadas em aberto... Fios que escaparam da agulha e pedem novas tramas, com delicadeza, presença ativa e coragem de continuar crochetando o que ainda não foi dito.

Ao reconhecer esses fios que escapam, também compreendo que este crochê metodológico não se fez sem tensões. Trabalhar com corpo, gênero e sexualidade na educação bilíngue de Surdos(as) é lidar com linhas que, muitas vezes, insistem em correr para direções inesperadas. As narrativas que compuseram esta pesquisa deixaram contribuições importantes: permitiram visibilizar gestos, silêncios, sinais, afetos e deslocamentos que raramente aparecem nos discursos hegemônicos sobre Educação Sexual. Mas, como todo crochê vivo, também carrega limites.

Algumas experiências não puderam ser aprofundadas; outras se mostraram delicadas demais para serem capturadas pela escrita; certos pontos ficaram frouxos, insinuados, impossíveis de fechar. E, ainda assim, esses limites não diminuem a trama – ao contrário, anunciam caminhos. Caminhos para práticas mais visuais, mais inventivas, mais criativas, mais éticas; caminhos que convoquem o corpo Surdo como produtor de saberes; caminhos que permitam que gênero, desejo, identidades e diferenças sejam trabalhados sem violência, sem silenciamento e que façam sentido nas esferas culturais e identitárias de cada sujeito Surdo. O que esta pesquisa oferece não são respostas, mas pistas. Pequenos pontos que, em outras mãos, podem se transformar em outras tramas, outros artefatos, outras possibilidades de ensinar e de existir na escola.

Entre os muitos fios que se entrelaçaram ao longo desta escrita, talvez o principal aprendizado tenha sido reconhecer que a Educação Sexual na educação bilíngue de Surdos(as) não se tece com linhas retas nem com receitas prontas. Aprendi que os saberes estão nas perguntas que desconcertam e nos fios que escapam do ponto. Aprendi que educar é, muitas vezes, crochetar no improviso, acolher o que emerge e transformar cada ponto frouxo em possibilidades. Aprendi que o corpo surdo é uma potência, e que é com ele, por ele e através dele que se pode criar uma Educação Sexual visual, crítica, plural e profundamente humana. E sigo, com os fios nas mãos, disposta a continuar tecendo.

Ao longo desse caminho, aprendi a me desfazer de certezas. A cada narrativa, fui percebendo que a agulha nas minhas mãos foi deslocada da posição de ensinar, marcada pelas dinâmicas de poder, para a de quem se faz presente, observar e se permite ser afetada pelas perguntas em cada sinal ou gesto, nos olhos e até mesmo no silêncio dos(as) estudantes Surdos(as).

Ao longo desse percurso, o exercício do estranhamento tornou-se parte do meu próprio método. Aprendi a olhar para o que parecia naturalizado nas aulas de Biologia — o corpo, os hormônios, a puberdade, o desejo — como construções culturais,

atravessadas por normas e expectativas. Nesse movimento, fui compreendendo que trabalhar com estudantes Surdos(as) é assumir uma espécie de "biologia cultural", em que o corpo não é apenas organismo, mas linguagem, visualidade, diferença e potência. Esse deslocamento afetou não apenas minha docência, mas a forma como eu própria me reconheço nesse crochê de saberes.

O que inicialmente era conteúdo escolar – menstruação, métodos contraceptivos, sistema nervoso, puberdade – revelou-se como um campo de disputa, onde identidades, desejos, vergonhas, sentimentos e resistência se entrelaçaram.

A docência, nesse crochê, deixou ser uma ferramenta de instrução e se tornou linguagem, perguntas, ruídos e território de encontros. Juntos com os(as) estudantes, aprendi que a sexualidade não é apenas um saber biológico ou cultural: ela é movimento, linguagem, normas, desejos e transgressão. E que o corpo Surdo sente, sinaliza, deseja, questiona, tensiona e performa as verdades.

Esta dissertação não foi tecida à procura de respostas definitivas, mas orientada pelo desejo de trazer à superfície perguntas que costumam ser silenciadas ou consideradas incomodas demais para o espaço escolar, principalmente quando envolvem o corpo, as diferenças, o desejo e o prazer.

Nos estudos pós – críticos: problematizar não é esclarecer, mas sim deslocar, tensionar, abrir fendas no que parece naturalizado. Cada (auto)narrativa aqui costurada, carrega mais perguntas do que conclusões, mais escuta do que certezas.

E talvez esse seja o maior gesto político de uma pesquisa qualitativa comprometida com os corpos que escapam da trama: não oferecer respostas prontas, mas criar brechas para que o que é esquecido ou silenciado, possa, enfim, ser visualizado.

Ao revisitar o objetivo dessa pesquisa, reconheço que esse caminho trilhado não seguiu uma linha reta, mas uma trama com diversas perguntas que foram além do esperado. Na na análise, não busquei respostas definitivas, mas a possibilidade problematizar os modos como certos discursos produzem docilidade, silêncio e também resistências.

As experiências em sala de aula, as reações aos artefatos culturais e a visualidade das práticas bilíngue Libras/português escrito permitiram que o objetivo fosse vivenciado em uma análise disputada, tensionada, viva. Foucault me ajudou a compreender que a escola não é neutra: é um espaço em que os saberes e as normas se cruzam com os corpos. E foi especialmente nos corpos surdos que encontrei gestos e

sinais que desafiam, (re)desenham e desviam o que se espera da sexualidade, do currículo e da própria docência.

Agora, com o xale finalmente crochetado, é tempo de escolher novos novelos, novas possibilidades, fios e agulhas que tecerão outras tramas na minha vida, na minha docência, nas minhas experiências. Os pontos deixados aqui não são um fim, mas um artefato cultural, tecido com dúvidas, desejos, afetos e presença.

O arremate desta dissertação deixa marcado que o crochê da educação (sexual), quando feito com presença atenta, desejo, criatividade e coragem, nunca se completa: ele segue, se desfia, se refaz e se transforma em vivência. Porque a experiência que nos atravessa não se ensina, apenas acontece.

E é nesse fio, entre o vivido e o que ainda há de vir, que sigo... me deixando transformar, me permitindo sentir e desejar e, sobretudo, de maneira criativa, continuar a me apaixonar.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. P. *et al.* Ensino de Biologia para alunos surdos de uma escola pública: Desafios na prática docente e da formação continuada. *Revista Prática Docente*, v. 4, n. 2, p. 697-712, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/541. Acesso em: 30 nov. 2024.

ALMEIDA, W. G. *Educação de surdos:* formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

ALVES, J. F.; GONÇALVES, O. F. *Educação narrativa de professores.* 2001.

ALVISI, L. C. Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas/MG – Projeto: Memorial Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas – MG. In: ENCONTRO DE ARQUIVOS ESCOLARES E MUSEUS ESCOLARES, 1., 2005, São Paulo. *Anais do I Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares.* São Paulo: USP, 2005. v. 1, p. 19–22.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Artmed Editora, 2016

ARAÚJO JUNIOR, A. C. *Histórias de vida penduradas em cordel:* uma experiência de troca de saberes no ensino de Biologia para jovens e adultos. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Brasília, Brasília/DF, 2011.

ASSAD, B. F. Políticas públicas acerca da pobreza menstrual e sua contribuição para o combate à desigualdade de gênero. *Revista Antinomias*, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 140–160, 2021.

BANDEIRA, D. *Materiais didáticos.* Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BARROS, H. A.; ALVES, F. R. V. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. *Research, Society and Development*, Itajubá, v. 8, n. 8, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662199038. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v8i8.1231.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONIN, I. T. *et al.* Por Que Estudos Culturais?. *Educ. Real.* [online]. 2020, vol. 45, n. 2, e100356. Epub 16-Jun-2020.

BOQUET, D.; DUFAL, B.; LABEY, P. *Une histoire au présent: les historiens et Michel Foucault.* Paris: CNRS Éditions, 2013.

BORGES, G. L. de A. *Material didático no ensino de Ciências – volume 10 – D23 – Unesp/UNIVESP***.** 1 ed. 2012. Disponível em: http://www.unesp.br/univesp/index_cat3_areas.php. Acesso em: 13 set. 2023.

BORGES, R. B.; TAVARES JÚNIOR, M. J. O intérprete de Libras no ensino de Ciências e Biologia para alunos surdos. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, [s.l.], p. 61–76, 30 dez. 2018.

BOTELHO, I. Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73–83, abr. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular.* Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 519–531, 1988.

BUTLER, J. *Corpos que pesam:* sobre os limites discursivos do "sexo". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BUTLER, J. *Notes toward a performative theory of assembly.* Cambridge: Harvard University Press, 2015.

BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas:* notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMOZZATO, V. C. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. *Em aberto.* Brasília v. 31, n. 101, p. 107-119, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3526. Acesso em: 19 out 2024.

CASTRO JÚNIOR, G. de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, W. G. (org.) *Educação de surdos:* formação, estratégias e pratica docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 11-26.

CASTRO JÚNIOR, G. *et al. Anais: I Congresso Internacional de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia das Línguas de Sinais e II Fórum Internacional sobre Produção de Glossários e Dicionários em Línguas de Sinais.* Curitiba: Editora Appris, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=J-g3EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT315&dq=+de. Acesso em: 29 ago. 2024.

CHEVALLIER, P. Que quer dizer fazer uma história das problematizações?. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em:

https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41600. Acesso em: 26 nov. 2025.

CORAZZA, S. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista* 35 (2019): e217851.

COSTA, E. S. *O ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – sistema SignWriting (Libras-SW):* monitoramento interventivo na produção de sinais científicos. 2014. 250 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

COUTO, M. M. *Alfabetização científica no ensino médio: a análise de uma experiência didática no ensino de Biologia na perspectiva da surdez.* 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão), Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais.* Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: Ed. da USC, 1999.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523–536, dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Da condição à sociedade biográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e77147, 28 abr. 2021.

DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. As representações dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente na perspectiva de gênero. *Revista Ambivalências*, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 104–128, 2013.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 268–288, 23 fev. 2017.

ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ESTERMANN, D. E. *et al*. *Caminhos investigativos III*. [S.l.]: Lamparina, 2022.

FAVERO, S. *Crianças trans?* A produção da infância como evidência do gênero. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe-2, p. 51–69, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/. Acesso em: 20 set. 2024.

FILHA, C. X. Educação para a (s) sexualidade (s): carregar água na peneira? *Diversidade e Educação*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 16–39, 2017.

FRADE, A. *Educação sexual na escola:* guia para professores, formadores e educadores. [S.l.]: [s.n.], 2010. Disponível em: https://apf.pt/wp-content/uploads/2023/09/educac3a7c3a3o-sexual-na-escola-guia-para-professores-formadores-e-educadores.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société française de philosophie*, Paris, v. 82, n. 2, p. 35–63, avr./juin 1990. [Conferência de 1978].

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). *Michel Foucault:* uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231–249.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 129–160.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2:* o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3:* o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso:* aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014c.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014d.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1:* a vontade de saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV:* estratégia, poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015c.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas:* uma arqueologia das ciências humanas. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016a.

FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. Tradução de Rosemary Costek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016b.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política.* Organização de Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a. (Coleção Ditos & Escritos V).

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação:* ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANI, J. *O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis.* 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, J. *Mitos e tabus da sexualidade humana:* subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula:* relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67–82.

FURLANI, J. Existe "ideologia de gênero"? Entrevista concedida a Andrea Dip. *Agência Pública*, 30 ago. 2016. Disponível em: https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/. Acesso em: 11 jul. 2025.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de formação RBCE* 1.2 (2010).

HAIG, T. Bareback sex: masculinity, silence, and the dilemmas of gay health. *Canadian Journal of Communication*, Montreal, v. 3, n. 1, p. 859–877, 2006.

HALL, S. *et al*. Culture, Media and Language: Working Papers in Cultural Studies 1972–79. London: Hutchinson, 1980.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15–46, jul./dez. 1997.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103–133.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. *Comunicação & Cultura*, Lisboa, n. 1, p. 21–35, 2006.

HENNEGAN, J.; SHANNON, G.; RUBY, A.; KAYE, K. Schoolgirls' menstrual health and hygiene: systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, v. 14, n. 5, 2019.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, J. G. *Orientações sobre identidade de gênero*: Conceitos e termos. 2ª ed. Brasília, DF: Estação chuvosa, 2012.

KOHAN, W. O. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE,* Curitiba, n. 1, 2003.

LACERDA, C. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes* 19 (1998): 68-80.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–86.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura:* estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19 p. 20-28, abril, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4–27, 5 jul. 2011.

LEGUARI, D. H.; SANTOS, G. M. Literatura Surda como recurso na construção da identidade surda. In: SALVADOR, J. A. et. al. (org.). *Estudos e reflexões sobre língua brasileira de sinais.* Toledo: Editora Fasul, 2016. p. 29-50.

LIMA, M. E. et al.. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17–44, mar. 2015.

LINO, C.; M, C. *IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis.* CAPES, 2019. Disponível em: https://www.capes.gov.br. Acesso em: 11 jul. 2025.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. *Corpo, escola e identidade*. Educação e Realidade. 25(2): 59-76. Jul-dez. 2000.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001.

LOURO, G. L.; GOELLNER, S. V.; FELIPE, J. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85–92.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201–218, dez. 2007.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho:* ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade, [S. l.]*, v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833. Acesso em: 5 dez. 2024.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. *A pesquisa heurística como atos de currículo e formação universitária:* experiências transigulares como métodos de ciências na educação. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MARINHO, M. L. *O ensino da Biologi*a: o intérprete e a geração de sinais. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, C. F. Gênero e Sexualidade na Educação Contemporânea. *ID on line. Revista de psicologia, [S. l.]*, v. 10, n. 33, p. 257–270, 2017. DOI: 10.14295/idonline.v10i33.652. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/652. Acesso em: 25 nov. 2024.

MAKNAMARA, M.. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. *Educação em Foco*, v. 21, n. 2, p. 495–522, 2016.

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 04-18, mai./ago. 2020. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 19 nov. 2024.

MAKNAMARA, M. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências. *Revista Areté | Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 23, n. 37, p. e24021, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.59666/arete.1984-7505.v23.n37.3760. Acesso em: 25 ago. 2024.

MARZZOCO, A.; TORRES, B. B. *Bioquímica básica.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

MENDONÇA, D. Uma (breve) introdução ao pensamento pós-estruturalista. *Paralelo 31*, v. 1, Pelotas, p. 150-162, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/21004/12954. Acesso em: 29 ago. 2024.

MESQUITA, R. S.; SANTOS, A. T.; LUCINI, M. Racismo estrutural e o bicentenário da independência: um olhar sobre a educação antirracista nas comunidades quilombolas. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 25, n. 46, p. 162–187, 2022.

MEYER, D. E. E.; MATO, D.; MACEDO COSTA, J. R. de; SANTOS, L. H. dos; SOMMER, L. H.; WORTMANN, M. L. C.; SOARES, R. de F. *Caminhos investigativos III:* riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Porto Alegre: Lamparina, 2022.

MEYER, D. E. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e (org.). *Experiências étnico culturais para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-70.

MEYER, D. E. E. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação:* problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 213-234.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MEYER, D. E. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias de pesquisas pós críticas em educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

MINAYO, M.C.S. O *Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MSD MANUAL. *Reprodução e infertilidade.* Disponível em: https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa. Acesso em: 2 jun. 2025.

MOITA, F. M. G. S. C. *Games:* contexto cultural e curricular juvenil. 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4957. Acesso em: 20 jun. 2024.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa.* São Paulo: Cengage Learning, 2002.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo, cultura e sociedade.* 19. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

NICOLA, J. A.; PANIZZA, M. C. B. A importância do uso de materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 4, n. 10, p. 68–81, 2016.

OLIVEIRA, J. S. *A comunidade surda*: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, M. O. de. Como "produzir clarões" nas pesquisas em educação? *Revista de Educação Pública*, João Pessoa, v. 24, n. 56, p. 443–454, 2015.

OLIVEIRA, E. L. de *et al.* Libras e o ensino de Ciências para surdos: contribuições de um mestrado profissional. *Revista Eixo*, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 53–66, 3 ago. 2020.

PARAÍSO, M. A. (org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas:* temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, M. A.; MEYER, D. E. E. (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, v. 2, p. 25-48.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. *Educação (Porto Alegre, impresso)*, v. 38, n. 1, p. 49–58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206–237, jan./abr. 2016a.

PARAÍSO, M. A. *Currículos:* teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PASSEGGI, M. C. Narrativas (auto)biográficas e processos de formação. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 2, p. 11–30, 2011.

PASSEGGI, M. C. *et al.* (Org.). *Pesquisa auto(biográfica) em educação:* infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal: EDUFRN, 2018.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 127–140.

PERLIN, G. *Identidade surda e inclusão: tensões e possibilidades.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. Disponível em: https://www.editora.ufsc.br/identidade-surda-e-inclusao-tensoes-e-possibilidades/. Acesso em: 11 jul. 2025.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRECIADO, B. *Manifesto Contrassexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: http://bds.unb.br/handle/123456789/960. Acesso em: 14 fev. 2025.

QUADROS, R. M. O "bi" do bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5626 para os surdos brasileiros. *Revista Espaço*, [s.l.], p. 21–27, 2006.

RIBEIRO, R. *Potencialidades e limites do ensino das doenças sexualmente transmissíveis:* um estudo qualitativo na perspectiva socioantropológica. Fiocruz, 2024. Disponível em: https://www.fiocruz.br/. Acesso em: 11 jul. 2025.

RODRIGUES, K. A. F.; SONVEZZO, S.; VALENTE, F.; IMIG, D. C. A comunicação em Libras usada pelos alunos surdos para o ensino das terminologias específicas de botânica. *Revista UNIANDRADE,* Curitiba, v. 21, n. 1, p. 49–58, 2020. DOI: https://doi.org/10.18024/1519-5694/revuniandrade.v21n1p-49-58. Disponível em: https://revista.uniandrade.br/index.php/revistauniandrade/article/view/1693. Acesso em: 29 ago. 2024.

ROSE, N.; SILVA, T. T. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33–57, jan./jun. 2001.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SANTANA, L. C *(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33489. Acesso em: 20 de maio de 2023

SANTOS, D. *et al.* Sexualidade na adolescência: contaminação de IST's. In: *Congresso Internacional de Enfermagem,* 12., 2017, São Paulo. Anais... São Paulo: CIE, 2017. p. 1-2.

SANTOS, S. F.; *et al.* Educação sexual para prevenir abusos: socializado visualmente conhecimentos em língua brasileira de sinais. *Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC*, [S. l.], n. 13, p. 45–51, 2021. DOI: 10.35700/ca2020045-512871. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2871. Acesso em: 10 nov. 2024.

SALLES, H. *et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:* caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

SCARPATI, M.; LINS, C.; CHAKIAN, S. *Precisamos Falar de Consentimento*. 2024.

SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação:* um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, T. T. O que é, afinal, estudos culturais? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche:* a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: ——— (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73–102.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, E. F. da. Inter/transdisciplinaridade e educação sexual no ensino de Biologia: problematizações a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 63, 13 dez. 2022

SCARPATI, A. S.; LINS, B. A.; CHAKIAN, S. *Precisamos falar de consentimento:* uma conversa descomplicada sobre violência sexual além do sim e do não. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024.

SILVERTHORN, D. U. *Fisiologia humana*: uma abordagem integrada. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SKLIAR, C. *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, E. C. Narrativas, identidade e formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 39–50, 2006.

SOUZA, E. J. *Educação sexual "além do biológico":* problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em Biologia. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, E. J.; MEYER, D. E. E. (org.). *Currículos, culturas e sexualidades:* debates contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOUZA, E. J.; MAKNAMARA, M. *Biologias para questionar:* saberes e ensinar vidas. João Pessoa: Ideia, 2024. 188 p. ISBN 978-65-5608-549-4.

SOUZA, E. J.; SANTOS, C.; SILVA, J. P. Educação sexual na escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual.

Interfaces Científicas – Humanas e Sociais, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 51–62, jun. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281426084. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOUZA, L. M.; SOUZA, M. L. "Parece que é normal conviver com uma pessoa que tem HIV": discursos de professoras da área de ciências naturais sobre as relações afetivo-sexuais entre casais sorodiscordantes. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 97–113, 2021. DOI: 10.46667/renbio.v14i1.558. Disponível em: https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/558. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Pro-Posições*, v. 21, n. 3, p. 119–134, dez. 2010.

SOUZA, P. R.; ANDRADE, M. C. F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, v. 9, n. 1, p. 03–16, 29 jul. 2016.

STROBEL, K. L. *Surdos:* vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STURROCK, J. *O pós-estruturalismo.* Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

TOMAZ, T. O que é, afinal, Estudos Culturais? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TURNER, G. *British cultural studies*. Routledge, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VEYNE, P. *Foucault:* pensamento e vida. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; TEIXEIRA, K. C. A educação bilíngue para crianças surdas: surdez como experiência e infância como potência. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 9, n. 27, p. 59–68, 2020. DOI: https://doi.org/10.30612/eduf.v9i27.12624. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12624. Acesso em: 7 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEIZENMANN, M. *Foucault:* sujeito, poder e saber. 1. ed. [s.l.]: NEPFIL Online, 2014.

WILLIAMS, R. *Cultura.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

WILLIAMS, R. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. In: *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. 2007. 460-460.