

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Narrativas Biográficas de Mulheres Surdas e Educação:
reconhecer experiências, culturas, identidades e percursos**

Sara Filipa Loureiro Silva Moreira de Sousa

2011

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, domínio Educação e Surdez, realizada sob orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva.

Resumo

Esta dissertação corporiza a intenção de se discutirem diferentes percursos biográficos de mulheres surdas, dando a conhecer as suas experiências, marcadas em parte por desigualdades vividas num mundo maioritariamente ouvinte. Pretende-se refletir, a partir dos discursos de três mulheres biografadas, o modo como nos seus percursos se articulam questões de género, surdez, identidades, culturas, educação. Parte-se do conceito de igualdade de oportunidades para se problematizarem e compreenderem realidades e vidas de mulheres, enquanto sujeitos do mundo marcados por uma especificidade: a surdez. Se as lutas protagonizadas pelo movimento feminista pela igualdade de oportunidades para todas/os se revelam importantes para a sociedade em geral, e para as mulheres em particular, a verdade é que nem sempre os seus efeitos chegaram a todas as mulheres. Pode dizer-se que no âmbito dos Estudos Feministas e Estudos Sobre as Mulheres menos atenção tem sido dada à questão das mulheres surdas (Moreira, 1998; Robinson, 2006). De modo mais específico, os Estudos Surdos em Educação (Klein, 1998, 2005; Sim-Sim, 2005; Barnartt, 2006) têm, contudo, procurado contribuir para a construção de um saber em torno das experiências e percursos educativos de mulheres surdas no âmbito do que têm sido as várias correntes educativas para a surdez (oralismo, gestualismo e, mais recentemente, bilinguismo). A passagem duma perspetiva clínico-terapêutica para uma sócio-antropológica tem alterado a visão que a sociedade tem das/os surdas/os, enquanto deficientes e doentes, considerando que as pessoas surdas fazem parte de uma comunidade que é diferente e que deve ser respeitada (Coelho, 2007; Santana, 2007). Parte-se, então, de uma perspetiva sociológica, cultural e educativa recorrendo-se metodologicamente às narrativas biográficas com o intuito de escutar de perto as vozes de mulheres surdas na sua própria gestualidade. A comunidade surda, através das suas reivindicações, já alcançou muitos direitos anteriormente negados pela sociedade ouvinte, embora as mulheres surdas ainda não se encontrem em igualdade de oportunidades face aos homens surdos e às mulheres e homens ouvintes.

Resumé

Cette thèse incarne l'intention de discuter des biographies différentes des femmes sourdes, en reconnaissant leur expérience, marquée par des inégalités dans le cadre vivant dans un monde essentiellement auditeur. Il est destiné à refléter, dans les discours de trois femmes profilées, comment les routes sont articulées dans leur genre, la surdité, des identités, des cultures, de l' ducation. Il commence avec le concept de l'égalité des chances   problématiser et à comprendre les réalités et les vies des femmes en tant que sujets d'un monde marqué par la spécificité: la surdité. Si les luttes protagonis es par le mouvement féministe pour l'égalité pour tous / le spectacle est important pour la société en général et en particulier les femmes, la vérité est que leurs effets ne viennent pas toujours à toutes les femmes. On peut dire que, sous d'études des femmes et des études sur les femmes a été accordé moins d'attention à la question des femmes sourdes (Moreira, 1998; Robinson, 2006). Plus précisément, les études Sourds en  ducation (Klein, 1998, 2005, Sim-Sim, 2005; Barnartt, 2006) ont, toutefois, cherché à contribuer à la construction des savoirs autour des expériences et des pistes pédagogiques pour les femmes sourdes en qui ont fait partie des différentes filières d'enseignement de la surdité (oral, gestuel, et plus récemment, le bilinguisme). Le passage d'un étude prospectif clinique et thérapeutique pour une vision socio-anthropologique qui a changé, c'est la société / les sourds / le tout handicapés ou malades, alors que les personnes sourdes font partie d'une communauté qui est différente et doit être respectée (Coelho, 2007; Santana, 2007). On part d'un point de vue sociologique, culturel et éducatif en utilisant les méthodes standard de récits biographiques afin d'écouter attentivement la voix des femmes sourdes dans leurs propres gestes. La communauté des sourds, à travers ses revendications, a déjà réalisé de nombreux droits précédemment refusés par la société auditeur, bien que les femmes qui sont sourds ne sont pas encore l'égalité des chances par rapport aux hommes et aux femmes sourdes et des hommes auditeurs.

Abstract

This thesis embodies the intention of discussing different biographies of deaf women, acknowledging their experiences, marked by inequalities in part lived in a world mostly listener. It is intended to reflect, from the speeches of three profiled women, how routes are articulated in their gender, deafness, identities, cultures, education. It starts with the concept of equal opportunities to problematize and understand the realities and lives of women as subjects of a world marked by specificity: deafness. If struggles carried out by the feminist movement for equality for all women/men show their importance for society in general and women in particular, the truth is that their effects were not always felt on all women. It can be said that Feminist Studies and Women Studies have been given less attention to the issue of deaf women (Moreira, 1998; Robinson, 2006). Nevertheless, the Deaf Studies in Education (Klein, 1998, 2005, Sim-Sim, 2005; Barnartt, 2006) have, however, sought to contribute to the construction of knowledge around the experiences and educational paths for deaf women, concerning the various educational streams for deafness (oral, sign, and more recently, bilingualism). The transition from a clinical and therapeutic perspective into a socio-anthropological one has changed the vision society has of deaf women/men, as disabled or ill, whereas deaf people are part of a community that is different and should be respected (Coelho, 2007; Santana, 2007). It starts from a sociological, cultural and educational perspective using the standard method of biographical narratives in order to listen closely to the voices of deaf women in their own gestures. The deaf community, through its claims, has already achieved many rights previously denied by the listener society, although women who are deaf are not yet equal in opportunities, as far as deaf men and women and men listeners.

Agradecimentos

Este trabalho só é possível com a colaboração e ajuda imprescindível de algumas pessoas que passo a nomear. Desde já peço as minhas desculpas a quem, por lapso, ficar fora deste momento. Muito OBRIGADA a todas e a todos!

Antes de mais agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Sofia Marques da Silva, que aceitou desde o primeiro instante ser orientadora desta pesquisa que se constituiu num desafio tanto para a Professora, devido às questões da surdez como para mim no que diz respeito aos estudos que aliam o campo da surdez com o dos estudos de género, área que até então pouco ou nada conhecia. O meu sincero agradecimento pelas correções, pela confiança, pelos contributos e questionamentos pertinentes e pela sua sabedoria que fizeram com que enriquecesse mais este trabalho.

Agradeço, também, à Professora Doutora Orquídea Coelho por acreditar em mim, pelas diversas oportunidades, diria únicas, que me proporcionou, desde a pós-graduação, e por toda a força.

Às três mulheres surdas biografadas o meu muito obrigada, pois sem elas não haveria trabalho algum. A disponibilidade, a boa vontade e colaboração são características importantes a realçar destas mulheres.

À Paula São Pedro, à Susana Cortes e à Liliana Almeida, intérpretes e tradutoras de «serviço» neste trabalho que não hesitaram em fazer parte dele e, em especial à Susana que me permitiu conhecer a uma das mulheres biografadas e traduziu essa mesma entrevista biográfica.

Agradeço ainda a todas e a todos as/os colegas da turma do mestrado pela força, pelas conversas no bar e pelos debates que abriram portas a novos conhecimentos, nomeadamente, à Joana, à Ana João, à Catarina, à Sara, ao Jorge.

À Cláudia pela ajuda na tradução para o inglês e ao Bruno pela formatação.

À Té e à Laily por me darem a experimentar uma verdadeira Amizade, apesar das contingências da vida, não sendo preciso mais do que um sorriso para que tudo esteja bem.

Ao meu Pai pela correção gráfica e ortográfica, pela tradução para o francês e por me «picar» para saber e conhecer mais.

Ao meu Irmão pelo exemplo de vida que é – lutador, amigo, verdadeiro.

Ao Sérgio por todo o apoio, companheirismo, amor tanto nos melhores como nos piores momentos. Por esperar e por acreditar no nosso futuro.

À minha Mãe por estar lá, sempre.

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

ASL – American Sign Language
CODA – Children Of Deaf Adults

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

EREBAS – Escola(s) de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

LG – Língua(s) Gestual(ais)

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

NT – Nota(s) de terreno

Profacity - Profane Citizenship in Europe

CS – Ciências Sociais

Índice

Resumo

Resumé

Abstract

Agradecimentos

Lista de Abreviaturas

Introdução	13
Parte I - Narrativas Biográficas	17
Parte II – Partindo do objeto e da problemática	55
Capítulo I - Construção do objeto e da problemática	57
Capítulo II - Género, alteridade, diferença e surdez	58
Capítulo III - Identidade(s), cultura(s), comunidade(s) e intermulticulturalidade	65
3.1 <u>Identidade e surdez</u>	65
3.2 <u>Cultura surda e reconhecimento</u>	69
3.3 <u>Comunidade, multiculturalidade e surdez</u>	71
Capítulo IV - LG e educação de surdas/os	73
Capítulo V - Igualdade de oportunidades, inclusão e cidadania: ser mulher e surda	75
Parte III – Percurso metodológico	83
Capítulo I - Opções metodológicas	85
Capítulo II - Algumas orientações epistemológicas	85
2.1 <u>Posição paradigmática e contributos do campo das Ciências da Educação</u>	85
2.2 <u>Contributos da abordagem fenomenológica</u>	88
2.3 <u>Teoria do <i>standpoint</i> dos sujeitos / protagonistas</u>	88
2.4 <u>Experiência da investigadora: implicação, diferentes papéis, <i>standpoints</i></u>	90
Capítulo III - O desenvolvimento do método	92
3.1 <u>O método biográfico</u>	93
3.2 <u>A construção das narrativas biográficas</u>	95
3.3 <u>A figura da(s) tradutora(s) e intérprete(s)</u>	98
3.4 <u>Análise de conteúdo das narrativas biográficas</u>	99
3.5 <u>Especificidade do método biográfico com pessoas surdas: questões éticas</u>	102
Parte IV – Alguns aspetos da história da surdez e da educação das/os surdas/os	105
Capítulo I - Enquadramento sócio-histórico da surdez	107
Capítulo II - Breve história da educação de surdas/os	107
Capítulo III - Alterações legislativas no campo educacional das/os surdas/os	110

Parte V – Experiências biográficas, pessoais e identitárias de mulheres surdas	113
Capítulo I - Nascer e tornar-se uma pessoa surda: vivências da infância	115
Capítulo II - «Fazer-se escutar»: comunicação, relações e LG	118
2.1 <u>Interação e comunicação: surdas/os e ouvintes</u>	125
Capítulo III - Experiências educativas, escola e aprendizagem: olhares das mulheres biografadas	130
3.1 <u>Experiências no percurso escolar</u>	130
3.2 <u>Igualdade de oportunidades educativas entre surdas/os e entre surdas/os e ouvintes</u>	136
3.3 <u>Representações sobre experiências de ensino – aprendizagem: a caminho da escola ideal</u>	138
Capítulo IV - Definir as pertenças: comunidade(s), identidade(s) e cultura(s) surda(s)	143
4.1 <u>Comunidade(s) surda(s): lutas, direitos, atitudes, interações</u>	144
4.2 <u>Cultura surda: duvidar da sua existência?</u>	147
4.3 <u>Identidade(s): surda,...</u>	151
Capítulo V - Mulher surda: especificidades e (des)igualdades	153
5.1 <u>Perceções e olhares sobre si enquanto mulheres... enquanto surdas</u>	154
5.2 <u>Mulheres surdas – Mulheres ouvintes: diferentes cidadanias?</u>	158
5.3 <u>Diferenças de género na surdez: desigualdades encobertas?</u>	161
5.4 <u>Mulheres surdas: um grupo heterogéneo?</u>	165
5.5 <u>Percurso(s) profissionais de mulheres surdas</u>	166
5.6 <u>Participação cívica e liderança feminina surda</u>	168
5.7 <u>Direitos sociais legislados, reivindicações permanentes: para além das questões de género</u>	171
Conclusões	175
Referências bibliográficas	181

Índice de Anexos

Anexo I – Decreto-Lei 3/2008. Diário da República, 1ª série, número 4, de 7 de Janeiro

Índice de Apêndices

- Apêndice I - Consentimento Informado
- Apêndice II – Guião das Entrevistas Biográficas
- Apêndice III – Entrevista Biográfica (exemplo)
- Apêndice IV – Notas de Terreno
- Apêndice V – Análise de Conteúdo (exemplo)

Introdução

Se a realidade da surdez tem vindo a ter um espaço social já de alguma relevância e, até, atenção académica, existem, no interior desta realidade aspetos menos audíveis e de desigualdade. Estando já desperta para a importância de se discutir a questão da Igualdade de Oportunidades no que diz respeito à comunidade surda, o primeiro ano do mestrado e o contato com temáticas no âmbito da igualdades de oportunidades em termos de género, levou a que se procurasse compreender o modo como no interior de uma comunidade que tem vivido com diferentes situações de discriminação e desigualdade, existe um grupo que pode sofrer de uma dupla situação de discriminação e desigualdade: as mulheres surdas.

Pretende-se conhecer, neste estudo, diferentes percursos biográficos de mulheres surdas. Deste modo, é a partir da sua “condição” enquanto mulheres surdas, e através das suas próprias ‘vozes’ e gestos, que se irá perceber o modo como os seus percursos educativos, culturais e identitários se constroem (Skliar, 1998b). Nesta esteira, as narrativas biográficas são a opção metodológica tomada neste processo de conhecimento das trajetórias escolares, sociais e profissionais das mulheres surdas que serão apresentadas. Para tal é relevante chamar para o debate o conceito de igualdade de oportunidades relacionando-o com as questões de género e da surdez, uma vez que apesar de muitas situações estarem atualmente legisladas, efetivamente, na prática, não se verificam, encontrando-as, as mulheres surdas, em patamares inferiores.

Partir-se-á de testemunhos de mulheres surdas de diferentes idades (24, 38 e 56 anos) para problematizar processos como o nascer e crescer como pessoas surdas, a importância da comunicação e da aquisição da LG precocemente a par da aprendizagem da LP, como segunda língua. Este funcionamento está em consonância com uma filosofia de educação bilingue que implica fazer referência à forma como o currículo pode contribuir para a construção de uma identidade positiva enquanto pessoa surda, facultando às/aos alunas/os surdas/os um conhecimento contra-hegemónico, que lhes permita conhecer um pouco da história e cultura surdas, sem esquecer a cultura coletiva. Estas/es alunas/os terão os alicerces para se desenvolverem como sujeitos surdos que pertencem a uma comunidade surda e, também, ouvinte, desenvolvendo as suas pertenças em termos identitários, culturais.

Pretende-se com este trabalho um aprofundamento de conhecimento, por exemplo, no campo educativo, cívico e de cidadania, do caminho que estas mulheres têm feito e que, de algum modo, é o espelho do caminho de muitas outras mulheres surdas mas que levanta igualmente problemáticas para pensar vidas das mulheres em geral. Com o objetivo de conhecer as experiências de vida de três mulheres surdas,

pretende-se, com elas, num processo de co-construção, reconhecerem diferentes percursos de vida de mulheres surdas, numa sociedade maioritariamente ouvinte. Desta forma, esta pesquisa auxiliar-se-á em várias perspetivas teóricas no campo da educação, dos estudos de género e feministas. A dissertação encontra-se organizada em diferentes partes. Deste modo, a seguir a esta introdução e na Parte I encontram-se as **Narrativas Biográficas** das três mulheres surdas que participaram neste estudo, já que os seus discursos são a base desta pesquisa co-construída. Cumprindo a proposta dos métodos biográficos que considera que as narrativas biográficas são já produção de conhecimento apresentam-se em primeiro lugar dando oportunidade a que o discurso das mulheres surdas tenham uma aparição primeira (Fonseca, 2005).

Na Parte II, intitulada **Partindo do objeto e da problemática**, vai-se encontrar o capítulo I, **Construção do objeto e da problemática**, onde se procura efetuar uma discussão em torno de aspetos, fenómenos e conceitos que podem contribuir para um mais adequado conhecimento do objeto de estudo. Para tal, mobilizam-se conceitos, reflexões e conhecimentos sobre **Género, alteridade, diferença e surdez** (capítulo II); **Identidade(s), cultura(s), comunidade(s) e intermulticulturalidade** (capítulo III); **LG e educação de surdas/os** (capítulo IV), e **Igualdade de oportunidades, inclusão e cidadania: ser mulher e surda** (capítulo V).

A Parte III, **Percurso metodológico**, há lugar ao esclarecimento no que diz respeito às **Opções metodológicas** (capítulo I) que orientam todo o trabalho na sua relação com o objeto e a problemática em estudo. Apresenta-se no capítulo II, **Algumas orientações epistemológicas**, o posicionamento paradigmático do estudo, os contributos das Ciências da Educação, da fenomenologia e das perspetivas do conhecimento situado. No último capítulo desta parte, **Desenvolvimento do método**, discorre-se sobre a escolha e explicação do método biográfico para esta investigação, esclarece-se sobre a importância e o papel da tradutora e intérprete nos estudos com pessoas surdas e o posicionamento da investigadora. Clarifica-se a opção dilemática análise de conteúdo das narrativas biográficas e a especificidade deste método com pessoas surdas.

Com o título **Alguns aspetos da história da surdez e da educação das/os surdas/os**, faz-se um **Enquadramento sócio-histórico da surdez**, a Parte IV contém um capítulo I, **Breve história da educação de surdas/os**, onde se procura chamar a atenção para alguns aspetos sobre a construção sócio-histórica da surdez. O capítulo II, **Alterações legislativas no campo educacional das/os surdas/os**, mobiliza o que de mais relevante tem ocorrido no sistema de ensino de surdas/os nos últimos cinco séculos servindo, também, de antecâmara à parte que se segue.

A Parte V, **Experiências biográficas, pessoais e identitárias de mulheres surdas**, é o espaço onde se descrevem, discutem e reflete sobre as principais linhas de força que emergiram das narrativas biográficas à luz de conceitos e teorias que se consideram apropriados. Deste modo, procede-se à interpretação e construção do texto dialogando a teoria e a empiria a partir do que as próprias mulheres biografadas trouxeram como conhecimento. Assim, o capítulo I, **Nascer e tornar-se uma pessoa surda: vivências da infância**, dará conta da importância da fase da infância como um período estruturador para as crianças, e em particular para as crianças surdas, bem como, as reações das mães e dos pais face ao diagnóstico de surdez das/os suas/seus filhas/os. De modo paralelo, é importante focar-se, também, no **«Fazer-se escutar»: comunicação, relações e LG** (capítulo II), onde se destacará a comunicação e a relação das pessoas surdas, primeiramente, em contexto familiar, alargando-se para o social. No contexto escolar surgirão as **Experiências educativas, escola e aprendizagem: olhares das mulheres biografadas** (capítulo III), que darão a conhecer as suas experiências no percurso escolar; situações de igualdade de oportunidades educativas entre surdas/os e entre surdas/os e ouvintes; e, as representações sobre experiências de ensino – aprendizagem por parte das mulheres biografadas. No que concerne ao capítulo IV, **Definir as pertencas: comunidade(s), identidade(s) e cultura(s) surda(s)**, abordar-se-ão as lutas, os direitos, as atitudes e as interações na e da comunidade surda; refletir-se-á sobre a existência ou não de uma cultura surda, bem como o conceito de identidade como sendo compósito. Finalmente, encontrar-se-á, o capítulo V **Mulher surda: especificidades e (des)igualdades**, a partir dos discursos das mulheres biografadas, que farão referência às perceções e olhares sobre si; sobre as desigualdades e igualdades de género e surdez; sobre os seus percursos profissionais no feminino; sobre a participação cívica e liderança feminina surda; e, sobre os direitos sociais legislados e reivindicações das pessoas surdas e, em especial, das mulheres surdas. Finalmente, as **Conclusões** salientam contributos finais do estudo, a importância deste para as Ciências da Educação, e pistas para posteriores investigações.

PARTE I
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

Narrativa de Rita (24 anos):

«Mostro-me enquanto mulher e a surda “fica para o lado”!»

Indefinição/Dúvida: Surda ou Ouvinte?

Quando nasci, os meus pais não sabiam se eu era ouvinte ou surda. Os meus pais só descobriram que eu era surda quando eu tinha um ano e meio. Não sabem quando é que eu fiquei surda, mesmo, e os médicos também não sabem. Eu nasci normal, saudável, não tinha doenças, era normal, mas os médicos não sabem se nasci assim ou se foi de repente. Os meus pais não sabem responder e os médicos também não sabem. A minha mãe levou-me ao centro de saúde e a médica achou que a minha mãe era tola, porque era normal, uma vez que eu podia não ouvir por estar distraída apenas. A médica bateu a porta e eu virei a cabeça, olhei. A minha mãe achou muito estranho e levou-me a outro médico no Porto, que lhe disse que eu era surda profunda. Os meus pais ficaram tristes, obviamente. Ficou preocupada porque não sabia como tratar a filha, estava muito preocupada porque achava que, por ser surda, não iria ser feliz.

Diferentes vínculos: «A minha mãe conhece a minha voz, já está habituada. O meu pai, já não».

A minha família, antes de saber que eu era surda, comunicava bem comigo. E, quando souberam que era surda, continuaram a comunicar comigo na mesma, não mudaram nada, continuaram da mesma forma, com a mesma atitude. Claro que tentaram utilizar mais mímica e oralizar melhor para eu perceber, mas não mudaram, continuaram a comunicar e a relacionar-se comigo.

Com o meu irmão conversava bem, utilizávamos mímica e através da leitura de fala, porque ele não sabe Língua Gestual, apenas sabe o abecedário. Os meus pais não sabem nada de Língua Gestual, nem a minha família, embora se preocupem muito em estar de frente para mim para eu fazer leitura de fala e através de mímica, para que eu perceba. A minha mãe também conhece a minha voz, já está habituada. O meu pai já não. Com o meu pai é um pouco mais complicado, porque, quando eu era pequena, o meu pai estava muito pouco tempo comigo, porque trabalhava fora e acabávamos por ter pouco contato, relacionávamo-nos pouco e isso prejudicou a nossa comunicação. Mas, por exemplo, o meu pai brinca comigo, mas às vezes há dificuldades na comunicação com o meu pai, já com a minha mãe não, corre tudo bem, ela já está habituada e eu também.

A entrada na escola

A minha mãe tentou perguntar a outras pessoas como é que iria ser na escola: por exemplo, teria que ser uma escola especial, e então andou à procura. A minha mãe conseguiu encontrar um colégio de freiras, onde entrei com três anos para o infantário, para o pré-escolar. Quando entrei no primeiro ciclo, já entrei atrasada, já tinha oito anos, e aí tinha terapia da fala, tinha tudo, tinha alguns professores que sabiam LG, embora fosse um bocadinho diferente,

mas eu consegui e continuei sempre até à quarta classe. Era uma boa aluna. Não sei por que é que só entrei para a primeira classe com oito anos. Acho que antigamente, lá no colégio, havia muitos surdos e os mais velhos iam entrando para a escola primária e os mais novos ficavam. Havia muitos surdos que estavam atrasados para entrarem para a primária, com 14 e 15 anos entravam e os mais novos continuavam na pré. A minha mãe acabou por ir lá à escola e dizer que não podia ser, que eu não podia ficar, que tinha de continuar para a primária, que já era tarde, porque já tinha oito anos. E então eu fui para a 1ª classe. Com seis e sete anos estava na pré.

Alternância entre turmas de surdos/as e turmas de ouvintes

Quando eu entrei no 5º ano, também foi normal, também era uma boa aluna, mas estava integrada com ouvintes, pela primeira vez, em Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, mas só nessas três disciplinas, o que era um bocadinho complicado, porque era a primeira vez, mas correu normal e continuei até ao 7º, onde comecei a piorar, porque brincava e portava-me um bocadinho pior, mas correu tudo bem até ao 9º ano. Depois, no 10º ano, na secundária, tive grandes dificuldades, porque era a primeira vez que estava integrada com ouvintes em todas as disciplinas e sentia muitas dificuldades. Os professores não escreviam nada no quadro, só falavam e os ouvintes escreviam, mas eu só olhava, era horrível. Nesta só havia quatro surdos e foi nesse ano que começou a ter surdos pela primeira vez. Depois, quando vieram intérpretes, porque antes não havia surdos, foi um bocadinho complicado, porque andaram à procura e a tentar adaptar para o ensino especial, o que demorou muito tempo. No 10º ano tive notas muito fracas e pela primeira vez tive negativas, nunca antes tinha tido, até ao 9º ano nunca tinha tirado negativas. No 10º ano foi a primeira vez, tirei para aí três ou quatro, tinha muitas dificuldades e foi muito difícil para mim, foi horrível. Não havia acompanhamento por parte dos professores nem ajuda, os apontamentos dos colegas também não dava... Mas consegui passar para o 11º, embora as notas tenham sido muito fracas, mas consegui com esforço. No 11º ano, tentou-se a desintegração dos ouvintes e a integração em turmas de surdos nas disciplinas de Português, Francês e Filosofia, mas só nestas três em turmas de surdos, as restantes eram em turmas de ouvintes. Depois vieram duas intérpretes e eu fui conseguindo, não muito melhor, mas ainda assim melhor, aos poucos, comparando com o 10º ano, foi muito melhor o 11º. Fiquei satisfeita, porque, se estivesse integrada na turma dos ouvintes a Francês, o professor só falava Francês, porque não queria escrever em Português só para nós. No 10º o professor tentava esforçar-se e escrevia em Português e em Francês, mas achava que era uma perda de tempo para os ouvintes e uma vez que só tinha três surdos (porque o outro estava em Desporto) e então só falava Francês, porque não queria adaptar só para três surdos. E então o professor fez uma proposta que consistia em conseguir uma turma só de surdos no 11º e então correu bem. Depois, no 12º foi normal, já estava habituada, estava em turma de surdos só em Português e Francês e nas restantes com os ouvintes. Fui conseguindo mais ou menos. Passei a tudo.

«Eu ponderei e decidi ficar na faculdade até agora e tentar acabar. Falta pouco e faço um esforço para tentar acabar».

Eu não queria ir para a faculdade, mas os professores insistiram e os meus pais também, porque achavam que era bom para o meu futuro. Os meus pais e os professores achavam que eu tinha capacidades para estar na faculdade. Mas eu não queria, porque tinha tirado notas fracas, mas eles insistiram. Eu não sabia que curso escolher, mas os professores ajudaram-me. Eu queria ir para Coimbra, para o curso de LG, mas os meus pais não aceitaram, porque achavam que não seria futuro para mim, porque achavam que os surdos iriam diminuir e não queriam que eu fosse para longe, porque eu ainda não sou muito independente e não davam tanta importância à LG. Depois queria ir para Turismo, mas não podia por causa da comunicação e era necessário Francês, Inglês e Alemão, línguas estrangeiras que eu não sabia. Depois, os professores acompanharam-me a outra faculdade, de Hotelaria, para saber informações. Eu queria, mas não podia, porque tinha disciplinas de Linguística e eu não sabia. Também queria Informática, porque do 10º ao 12º estive no curso de Informática e gostava de continuar na faculdade, mas o meu problema é que eu odeio Matemática e para entrar no curso na faculdade teria de fazer exame nacional de Matemática e era impossível para mim, teria de estar três ou quatro anos a tentar para conseguir. Depois os professores falaram do curso de Educação Social: “O curso de Educação Social é bom e tem muitas saídas profissionais e podes trabalhar em variadas áreas, pelas saídas profissionais é muito bom”. Então eu pensei e decidir escolher este curso. Consegui entrar logo, na minha primeira opção, na ESE, mas tenho muitas dificuldades. Se no 10º ano tinha dificuldades, agora tenho ainda mais, porque a turma é enorme, os professores falam muito e rápido e não consigo acompanhar a leitura de fala, é impossível, é muito complicado para mim. Mais tarde vieram intérpretes estagiárias o que foi ajudando, mas fui reprovando e eu antes nunca tinha reprovado, nunca, aqui na faculdade foi a primeira vez, porque as disciplinas são muitas, os apoios são poucos. Os meus pais não me apoiam, porque não percebem a matéria das diferentes disciplinas, não percebem. A minha família também não ajuda, porque são todos da área de engenharia. E aqui é muito diferente, porque as disciplinas são muito teóricas e sinto-me um pouco aborrecida, porque, quando entrei para o curso, achava que seria mais prático, mas enganei-me, porque, na verdade, é muito teórico. Até agora acho que há pouco apoio, ter a presença de intérprete não chega, é preciso mais apoio e também é necessário que os professores adaptem os textos, por exemplo, há textos em Inglês e Francês e é muito difícil, é complicado. Vou pedir ajuda a quem? Se pedir a amigos, dizem que não têm tempo e também têm vida própria, é muito complicado. Eu tentei muitas vezes desistir da faculdade, mas os meus pais insistiram para que eu continuasse, “Não podes desistir, és fraca? Não pode ser, tens de continuar, estás quase a acabar”. Antes faltava muito tempo, mas os meus pais não me deixaram desistir, porque, se eu desistisse da faculdade, os meus pais não me ajudariam no trabalho. Então, eu ponderei e decidi ficar na faculdade até agora e tentar acabar. Agora também falta pouco e faço um esforço para tentar acabar.

“Adrenalina” nas aulas no Ensino Superior

A presença da intérprete não basta. Porque, por exemplo, a intérprete fala e eu estou a olhar. Sim, eu percebo os gestos, mas como é que vou colocar toda aquela informação na cabeça? Não consigo memorizar tudo. E os apontamentos? Tenho de pedir a colegas e depois em casa estou a ler e se não perceber o que quer dizer? Não dá... Falta muita coisa, por exemplo, num grupo de surdos ou de ouvintes em que estejam integrados surdos é necessário adaptar um bocadinho, o professor deve estar mais atento, antes das aulas deve fornecer os textos, dar mais apoio, o professor também deve falar de uma forma mais simples e explicar de forma mais clara, falta muita coisa, é preciso mais ajuda. As disciplinas são muitas, a intérprete traduz e temos de colocar a informação toda na cabeça, mas é complicado. Posso até decorar os gestos, mas os gestos não são iguais à escrita e torna-se complicado. Eu sinto muitas dificuldades no Ensino Superior; do meu percurso escolar até agora, é onde sinto mais dificuldades. Quando era pequena e estava integrada com os ouvintes, acho que conseguia desenvolver mais, é a minha opinião. Com surdos até ao 9º ano, tudo bem, mas depois, no 10º, foi uma grande mudança, e agora, no Ensino Superior, ainda mais. Falta o hábito desde pequena a estar sempre com ouvintes, a aprender vocabulário e palavras e aí é possível que tivesse menos dificuldades; é a minha opinião.

«O meu problema é que eu não gosto muito da parte teórica.»

Eu acho que a faculdade perfeita é em Coimbra, embora eu só conheça esse curso [de LG], mas se os outros cursos tiverem adaptações é possível que também sejam bons. O curso de Educação Social é bom, o problema é que é muito teórico e eu não percebo bem os textos e qual a ligação que têm à Educação Social e o que é a Educação Social. Acho que é muito teórico. Acho que fico um pouco prejudicada nas aulas, porque os professores falam de uma forma difícil e também é complicado para a intérprete traduzir. Se a intérprete for boa e se acompanhar bem e explicar o que é a matéria, ok. Eu acho que este curso é bom, e esta área é boa, é muito interessante, mas o meu problema é que eu não gosto muito da parte teórica, é o único problema.

(In)comunicabilidade igual a (des)igualdade

Eu acho que não há igualdade em relação aos colegas ouvintes. Por exemplo, eu quero escolher um curso e não posso. Sinto-me diferente, inferiorizada em relação aos ouvintes. Preciso de ter direito a escolher o curso que quero! Não posso por causa da comunicação, a comunicação é sempre um prejuízo, não pode ser! Fico aborrecida, fico triste. Igualdade não há, porque, por exemplo, um ouvinte quer ir para o curso de hotelaria, vai e eu não posso por causa da comunicação. Sinto-me magoada. Com os surdos? Sim... Acho que sim.

E o amanhã? Emprego e perspetivas...

Não sei se continuarei nesta área, porque, se trabalhar com surdos, era bom, mas, se não for com surdos, será complicado. Não sei, tenho de pensar bem nisso. Não me importo de trabalhar nesta ou noutra área. Antes pensava em tirar o curso [de LG] em Coimbra. Se tivesse ido para esse curso, estava ligado à LG e à identidade surda, ao ensino da LG e eu sou surda. Estaria a ensinar a LG, a apoiar... Quando estou com amigos ouvintes a conversar, por vezes ensino-lhes gestos. E ponho-me a imaginar que, se fosse professora de LG, seria bom para mim, mas já há muitas pessoas surdas que escolhem esse curso e acaba por haver pouco trabalho.

Mulher surda, mulher ouvinte...

“O que é ser uma mulher surda?” É uma pergunta difícil. Mulheres, mulheres, mulheres... Acho que ser uma mulher surda ou ouvinte é igual. Claro que a comunicação é diferente, mas acho que é a única diferença mais marcante, é a comunicação. Quanto ao futuro das mulheres surdas, não sei, ainda não pensei nisso... A minha opinião sobre as mulheres surdas? Não sei... Não sei explicar como me defino enquanto mulher... Não sei... como mulher... As mulheres surdas na sociedade maioritária ensinam a LG, explicam o que é ser surdo e a surdez. A importância dentro do grupo? As mulheres? Porquê as mulheres? A diferença entre mulheres e homens? Não sei... As mulheres...

«Claro que ser mulher é complicado, mas...»

Como mulher penso que não, que nunca me surgiu uma situação de discriminação. Sobre a menstruação, por exemplo? Eu pergunto à minha mãe e ela explica-me ou falo com amigas. Não sinto assim dificuldades. Sim, claro que ser mulher é complicado, mas... Porque é que as mulheres surdas não têm de ter igual acesso ao trabalho e à educação que as mulheres ouvintes? Por que não? Se estivermos a falar de um trabalho qualquer prático, eu acho que as mulheres surdas ainda o desempenham melhor que as ouvintes, a nível de trabalhos manuais, tenho a certeza que trabalham melhor, porque as surdas não falam e estão concentradas no que estão a fazer. Enquanto as ouvintes distraem-se na conversa umas com as outras e perdem tempo. Não estou assim a ver mais situações. Entre mulheres surdas e homens surdos depende da área de trabalho, depende. Também depende das capacidades das pessoas, são todas diferentes. Não consigo responder. Existem algumas atividades que promovem as mulheres surdas. Por exemplo, fazem atividades na piscina. Na Associação, no grupo de jovens surdos, tem uma mulher com muito poder, que tem muitas iniciativas e que cria atividades. É uma mulher com sucesso, é uma mulher.

Vontade de ser uma mulher... ouvinte.

Orgulho em ser surda? Eu não. Porque, se eu fosse ouvinte, entrava na faculdade e tinha muito menos dificuldades, a comunicação era muito melhor. Por exemplo, às vezes estou num grupo de ouvintes e apetece-me falar, mas como sou surda falo pouco, tenho medo de falar e deixo-me ficar. E por vezes penso: “E se fosse ouvinte?”, falava com todos, estava à

vontade. Quando estou com surdos, falo imenso, mesmo se estiverem surdos que não conheço falo na mesma com eles. Se for no metro e encontrar um surdo meto conversa e falo com ele, mas se for ouvinte já não, esquece, já me afasto. Não, não tenho orgulho em ser surda. Prefiro ser mulher a ser homem. Ser mulher é muito melhor.

Surdos/as e ouvintes: diferentes abordagens, diferentes comunicações!

Nos meus tempos livres vou à praia, no Verão. Às vezes no Inverno também vou passear. Adoro a praia, é o amor da minha vida! Ir ao cinema, passear, ir ao shopping, ir ao ginásio, estar com amigos surdos e ouvintes. Agora acho que estou mais com amigos ouvintes. No fim-de-semana estou mais com amigos ouvintes. Mas encontro-me com ouvintes e surdos. Se eu os conhecer há muitos anos, é fácil a comunicação com os ouvintes, estou à vontade, conversamos de forma diferente, sim, por mímica e por leitura de fala. A primeira vez que conheço um ouvinte, é complicado para mim. Por exemplo, está um grupo de ouvintes e eu estou lá também, se estiverem muitos ouvintes, tenho vergonha e não falo. Se for num grupo de surdos, falamos imenso, é muito diferente. Se estiver um ou dois ouvintes a conversar comigo, estou à vontade e conversamos por mímica e leitura de fala. Mas se estiverem muitos, não, fico calada, tenho vergonha, fico mais fechada, porque também tenho medo de falhar ou que, quando falo os outros, não percebam, e então prefiro ficar calada, mais reservada.

«Desisti do grupo dos ouvintes para estar só no grupo de surdos»

Já frequentei a Associação de Surdos do Porto há algum tempo, mas agora não tenho ido. Antes, quando estava na escola secundária, eu ia muitas vezes à Associação para conviver e também participava no grupo de jovens surdos, mas agora não, já não vou. Só vou, por exemplo, a festas. Não vou tantas vezes, porque a Associação mudou, antes era nos Aliados e agora é na Praça das Flores, que é muito longe. Antes os surdos eram imensos e agora parece que diminuíram, são só dois ou três ou quatro, muitos foram para outros lados, muitos encontram-se em cafés. Antes os surdos eram muito unidos, eram um grupo grande, ligado, e mesmo que houvesse problemas não interessava, porque se mantinham juntos, mas agora, não, vão-se separando e o grupo vai-se desmembrando, criando vários grupos de surdos. Alguns vão para o café, outros vão para a Associação, mas para aqui vão muito poucos. À noite, sim, vão mais surdos à Associação, mas eu moro longe e não dá, não tenho tempo nem tenho carro para lá ir e, então, não vou. Mas antes eu também tinha um grupo de ouvintes parecido com o grupo dos escuteiros e, ao mesmo tempo, o grupo dos surdos, na Associação, o grupo de jovens surdos. Depois, desisti do grupo dos ouvintes para estar só no grupo de surdos, porque a comunicação era muito mais fácil. No grupo de ouvintes, eram muitos, eles falavam e eu tentava fazer leitura de fala, mas esquece, era muito difícil e acabei por desistir.

É difícil..., mas se pudesse alterar algo na sociedade não poderia ser eu a mudar alguma coisa sozinha. Se fosse um grupo a mudar, gostava, várias pessoas com poder para fazer a mudança, mostrá-la e atingir o objetivo. Agora sozinha não conseguiria, perderia o

interesse. É difícil...Não sei, ainda não pensei no futuro... Depois vê-se. Vive-se um dia de cada vez.

«É muito diferente namorar com surdos ou ouvintes, são completamente diferentes»

Eu já namorei com ouvintes, com um durante dois anos. Na primeira vez foi complicado, claro! Na comunicação e a conversar tivemos de aprender os dois, tivemos de nos habituar um ao outro. Eu tinha de fazer leitura de fala e ele tinha de falar mais calmamente, não podia falar rápido, senão eu não percebia. Depois, com o tempo, também fomos habituando e conseguindo, tornando-se normal. Na primeira relação com um ouvinte, em que namorei dois anos, foi um pouco complicado, porque eu achava que faltava mais esforço para que a comunicação fluísse. Entretanto ele disse-me que tínhamos que nos separar, porque senão a relação entre ele e os pais ficaria prejudicada, por a namorada ser surda, e nunca mais nos vimos. Senti-me muito mal nessa altura. Depois, no último namoro com um ouvinte, com o meu ex-namorado, foi impecável. Ele aprendeu LG, havia um grande esforço da parte dele, a mãe dele também comunicava comigo à vontade, tentavam comunicar por LG básica. Foi perfeito, não havia dificuldades. Já namorei com surdos também. É diferente, é muito diferente namorar com surdos ou ouvintes, são completamente diferentes.

«Não ouço, sou surda!»

Já me aconteceu uma situação de discriminação por falta de comunicação no metro: um dia, mais ou menos há dois anos, estava um tempo horrível e eu estava distraída a mexer no telemóvel e, em São Bento, o motorista avisou toda a gente para sair do metro, mas eu não ouvi. Havia problemas na ponte D. Luís, tinha caído uma árvore e, então, o motorista avisou toda a gente para sair e eu fiquei sozinha, porque não reparei que as pessoas tinham saído, porque ia a mexer no telemóvel. Quando reparei: “Que se passa? Estou sozinha...” E o segurança que estava do lado de fora foi bruto: “És mesmo dahh!”. E eu fiquei sem perceber o que se passava. O metro continuou, estava escuro e eu fiquei preocupada, como é que eu ia fazer? Comecei a bater na porta. Foi horrível. O motorista da frente veio ao meu encontro e disse “Então?”, eu disse-lhe “Não ouço, sou surda”. Ele aí percebeu e pediu desculpa. Eu fiquei mesmo furiosa, não gostei do segurança, porque disse que eu era burra. O motorista tentou acalmar-me, eu estava mesmo enervada, e foi comigo a pé até à polícia, porque eu queria procurar o segurança, estava mesmo chateada, mas não o vi. Depois fui embora e, em casa, contei à minha mãe e ao meu irmão e eles ficaram preocupados com a situação e, na eventualidade de acontecer alguma coisa no metro, podia ser grave. Era necessário o segurança ter entrado no metro e ter visto se não havia realmente mais ninguém, mas não, ficou do lado de fora e ainda se põe com gestos a insinuar que eu era burra. Foi uma imagem mesmo forte. O meu irmão fez queixa no JN para tornar isto público. Eu acho, quanto às barreiras, no metro, e uma vez que eu não ouço, deveria de se mudar, porque se acontecer alguma coisa grave como é com os surdos?

Cultura? Identidade? Dúvidas, incertezas, palpitações...

Sim, acho que sim, que existe uma cultura surda. Eu não percebo bem a identidade surda e a cultura surda. Eu não consigo perceber bem a cultura surda. A cultura surda o que é? Eu acho que sim, que há uma cultura surda, é diferente. A cultura surda é estar sempre em grupo de surdos e conversar entre si. Eu acho que é isso. Penso que a identidade e a cultura surdas estão presentes tanto enquanto estou no grupo de surdos como no de ouvintes. Antes, na escola [E.B. 2,3], eu sentia que éramos mesmo só os surdos, unidos e um grupo, mas depois, quando comecei a estar no grupo dos ouvintes, senti-me, assim, dividida, e também não aceito bem ser surda. Eu sei que tenho de aceitar o facto de ser surda, mas não aceito muito bem, tenho alguma relutância.

«Quando soube que era surda não entendia, pensava que era culpa dos meus pais»

Vejo-me primeiro como mulher! Surda... Porque é assim, eu não gosto de ser surda, percebes? Não aceito bem. Por isso, mostro-me enquanto mulher e a surda “fica para o lado”, fica em último. Não é que tenha vergonha, mas sinto-me mal. É verdade que eu gostava muito de ouvir, é o meu sonho, é ouvir. Gostava de ouvir o mar, se tivesse chateada ou zangada colocava uns fones e ouvia música, distraía-me. Sinto um bocadinho de ciúmes, porque as outras pessoas ouvem e eu não, mas penso na situação de outras pessoas que ainda estão piores que eu. Por exemplo, não andam ou são cegas ou passam fome e eu tenho tudo na vida, não me falta nada: tenho comida, tenho uma família que gosta de mim, não me posso queixar muito, não posso, mas é verdade que eu gostava de ouvir. Vergonha, porque, quando vou na rua e estou a gestualizar, as pessoas param para ficar a olhar e eu sinto-me diferente, sinto-me revoltada. Mas depende dos dias, uns dias não ligo e deixo andar, mas noutros dias fico mesmo angustiada. Algumas pessoas dizem: “Ah, é surda, coitadinha” ou “É surda-muda” e eu fico mesmo enraivecida, porque é aborrecido e triste. Eu tenho família e sou a única surda e, quando era pequena e quando eu soube que era surda, não entendia, pensava que era culpa dos meus pais, que eles não gostavam de mim por eu ser surda e criticava-os muito e a minha mãe ficava triste por isso, eu dizia que a culpa era deles, porque eu era a única surda na família. E eu acho que nunca aceitei bem o facto de ser surda, agora ser mulher já estou habituada, é a vida, é assim.

«O meu pai achava que era um milagre, que com ele ouviria bem.»

Antes usava prótese, agora não. Antes usava, mas não gostava muito, porque ouvia muito barulho e não percebia as palavras, era só sons assim... que eu não conseguia estar com as próteses e desisti. Há quatro anos fui ao médico e ele insistia para que eu colocasse um implante coclear, porque achava que, se eu o colocasse, passava a ouvir bem. Eu tentei explicar ao médico que com o implante poderia ouvir bem, ok, mas o problema é depois aprender as palavras, e os sons. Agora? Se fosse quando era pequena, tudo bem, mas agora? Mas o médico insistiu a dizer que dava, que dava, que conseguia. A minha mãe não concordou com o médico, porque achou que eu é que tinha de decidir. O meu pai queria que eu colocasse

o implante e insistiu comigo e porquê? Porque a comunicação entre mim e o meu pai é mais difícil e com a minha mãe não, é perfeita, a comunicação é muito boa. O meu pai tem dificuldades, então, por isso, ele insistia para que colocasse o implante. O meu pai achava que era um milagre, que com ele ouviria bem. Tentei explicar ao meu pai que não, que não era assim, que tinha um amigo meu implantado e que não serviu de nada. Esta situação criou problemas entre os meus pais, discutiram por minha causa, mas foi o médico que criou esta situação. O meu pai queria que colocasse o implante, a minha mãe, não, e então discutiram e isso foi um bocadinho chato e prejudicou um bocadinho a relação deles, mas fui eu que decidi e ponto final, assunto encerrado.

«“Desculpe, Dr., mas há muitos surdos que conseguem tirar a carta de condução, qual é o problema?»

Fui discriminada quando fui tirar a carta de condução. Era necessário um papel como prova de que era surda profunda. Então fui ao médico que me acompanhou desde pequena, mas ele tinha mudado de instalações e eu não sabia para onde. Eu tinha de fazer um audiograma, mas o problema é que o médico tinha mudado de local e eu não sabia para onde. Então fui procurar outro médico privado, muito caro, foram trinta e cinco contos, na moeda antiga. Entrei e o médico disse-me que não podia fazer o audiograma, porque não podia tirar a carta de condução. Se tivesse implante, sim, podia tirar a carta. E eu disse-lhe: “Desculpe, como? Só com implante?”. E depois insistiu para que colocasse o implante e eu achei que ele era estúpido, que me estava a discriminar uma vez que não podia tirar a carta de condução por ser surda profunda e se tivesse implante já podia, não tem lógica. Eu tentei explicar ao médico, mas ele mostrou-me os diplomas dele, “Olhe que eu sou Doutor!”. E eu disse-lhe: “Desculpe, Dr., mas há muitos surdos que conseguem tirar a carta de condução, qual é o problema? Os surdos têm é de estar mais atentos”, mas o médico não entendeu. Deu-me o papel a dizer que não podia tirar a carta de condução. Eu fiquei revoltada, a minha mãe rasgou o documento do médico e pedi à Associação ajuda para ir a outro médico. Então fui acompanhada a outro médico que aceitou e que me passou a declaração e que foi espectacular. Mas eu achei que fui mesmo discriminada, não percebi porque é que o outro médico fez isso. Também lhe disse: “Então é tão Doutor e escreve linguagem? Não pode ser, é LG”, mas a minha mãe afastou-me e disse para estar calada, estava com vergonha, mas era para lhe ensinar. Foi horrível. Mas já tirei a carta, mas não tenho carro. O meu pai tem medo que eu conduza. Há três anos que estou parada. Quando acabar a faculdade vou começar a conduzir e não interessa o que o meu pai diga, tem de aceitar.

Narrativa de Leonor (38 anos):

«Ser uma mulher surda é um orgulho!»

«Tínhamos um código específico, criámos imensos gestos!»

Nasci ouvinte e aos oito meses fiquei surda. A minha mãe chamava e eu não olhava. Levou-me a Lisboa e descobriram que eu era surda. Quando era pequenina era a única surda, tenho mais cinco irmãos, comigo seis, os meus pais também são ouvintes. O que é que eu sentia quando era pequenina? Nunca me senti aborrecida nem triste, porque a minha irmã mais velha (tenho duas irmãs gémeas) sempre me tratou muito bem. Por exemplo, na comunicação, criaram o gesto de “dia” e de “noite”, tínhamos um código específico, criámos imensos gestos: “tia”, criámos muitos, muitos gestos. Com a minha mãe a comunicação era através de gestos e de mímica. Com o meu pai utilizávamos a escrita para comunicarmos. Com a minha mãe era por gestos. Até agora, a comunicação é normal, por gestos e por mímica. Ensino a minha experiência e a cultura surda aos meus filhos e aos outros. É normal. Tento que aprendam as coisas o mais cedo possível, ensino-lhes a minha experiência e mostro-lhes a minha vontade em alcançar as coisas, a informação. Eles absorvem muito da força de vontade, da experiência e da vida da mãe.

«Cresci sempre com surdos, e em turmas de surdos.»

A minha mãe começou a pensar onde poderia pôr-me na escola. Fiquei em casa até aos seis anos e depois fui para um colégio. Mas eu não queria, não queria, chorava muito, e mudei para uma escola em Campanhã. Lá havia surdos, sentia-me bem, gostava de lá estar. Depois, nos vários anos, primeiro, segundo, terceiro... sempre estive com surdos, nunca com ouvintes. Eu fiquei em Campanhã oito anos. Por exemplo, o primeiro ano tive de repetir, de fazer em dois anos. Depois passei para o segundo ano, era o sistema dos surdos, aprendiam poucas palavras e estávamos dois anos para aprender outra vez. Isto era antigamente. No último ano, no quarto, também repeti, mas a escola fechou, porque a data limite era de vinte anos. Depois a escola fechou, havia muitos surdos e o que haviam de fazer? Os alunos que tinham mais dificuldades iam para uma escola. Eu, como sabia escrever, fui para outra escola. Dependia das capacidades dos alunos, das suas dificuldades, iam para um lado ou para outro. Eram assim distribuídos. Como eu já tinha feito o quarto ano, tinha catorze, quinze anos, fui para essa escola. Estive lá dois anos, o 5º e o 6º. Antigamente não existia 7º, 8º e 9º, era só 5º e o 6º, nessa escola. No fim, fui para uma escola secundária. A minha turma era a mesma, de surdos, mas a comunidade era ouvinte. Entretanto fiz o 7º, 8º e 9º. Nunca tive intérprete. No final do 9º ano, queria ir para uma outra escola secundária, para design de moda. Eu fui um bocadinho burra, porque toda a minha turma era ouvinte e eu era a única surda. Cresci sempre com surdos, e em turmas de surdos e, então, senti-me um pouco... não era medo, era um bocadinho de vergonha, porque era a primeira vez que me via numa turma de ouvintes. Fiz um grande esforço, a escola também me incentivou bastante, mas eu própria é que ‘fugi’. Como não me sentia muito bem na turma de ouvintes, não desisti, continuei, mas à procura de outra

escola. Encontrei outra escola que tinha um grupo de surdos. Achei que era melhor transferir-me para lá. A escola aceitou e estive lá até ao 12º ano.

«Preferi ir para junto dos surdos.»

Depois fui para o curso de formadores, mais ou menos há dez anos, e agora entrei na faculdade, até agora. Na minha opinião, não se deve mudar. Por exemplo, no 10º ano o meu curso preferido era design, mas depois achei melhor ir para junto dos surdos. Se nós queremos mesmo aquilo, devemos continuar e lutar até atingirmos o nosso objetivo. Eu fui para o grupo de surdos, para um curso que não queria tanto. Tive pena, porque devia ter continuado e terminar o meu curso. Não quis saber da área, que era informática, era um curso tecnológico, preferi ir para junto dos surdos. Acho que isso é mau. Os surdos devem fazer um esforço e fazer aquilo que realmente gostam. Eu fui um bocadinho parva em fazer essa mudança. Mas não devem fazer isso, não devem dar preferência ao grupo dos surdos, mas sim às suas preferências pessoais para atingirem os seus objetivos. Hoje não teria mudado para a turma de surdos. Em relação à escola, não teria mudado nada do meu percurso escolar. Mas a forma de sentir já não sei. É certo, eu estava numa turma de ouvintes, relacionava-me bem, de forma positiva, mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor! Senti-me muito mais integrada.

«Aqueles que se esforçavam conseguiam e as oportunidades surgiam.»

Antigamente, sentia que existia igualdade de oportunidades, a relação era boa com os ouvintes, sentia que era algo normal. A igualdade de oportunidades entre surdos e surdas dependia: alguns tinham, outros, não. Dependia das capacidades de cada um e também da vontade de cada um, se se esforçavam ou não. Alguns não tinham muita paciência, mas aqueles que se esforçavam conseguiam e as oportunidades surgiam. Era preciso incentivá-los para conseguirem.

«Agradeço à Associação, foi muito importante para mim.»

Comecei a trabalhar com quinze anos, como voluntária, como vigilante de crianças. Eram pais surdos com filhos ouvintes e eu era a vigilante. Tinha quinze anos. Tratava deles como voluntária, depois já estava habituada, e entretanto fiquei grávida e comecei a procurar trabalho em conjunto com a minha mãe que me acompanhava, uma vez que a comunicação era complicada sendo eu surda, e a minha mãe ia comigo para me acompanhar e haver relação entre os dois lados. Eu queria ser independente, mas nunca conseguia, porque tinha de ter sempre o apoio da minha mãe. Sentia que à minha volta eram sempre ouvintes e comecei a auxiliar-me na escrita, não tendo vergonha, e relacionando-me com os ouvintes. E tem sido assim até agora. Antes não tinha escolhido a profissão de LG. Era costureira, trabalhava numa fábrica normal, mas ganhava dinheiro para o meu filho que era o mais importante. Depois comecei a frequentar a Associação de Surdos do Porto. O presidente da Associação insistiu para que tirasse o curso de LG, mas eu trabalhava e achava que não valia

a pena. Mas acabei por o tirar. Mas ele continuava a insistir, a dizer que era bom para o meu futuro, que eu era surda, que era um bom modelo. Entretanto, como eu não queria desistir do meu trabalho, tirei o curso e trabalhava ao mesmo tempo. Fazia part-time e, à noite, vinha estudar. Geria assim o meu tempo. Entretanto comecei a interessar-me bastante pelo curso, pelos gestos. Eu cresci e conhecia isto, mas não ligava muito. Mas, no curso, comecei a aprender mais, a dar valor ao gesto e interessei-me bastante. Depois, no final, no estágio da Associação, ofereceram-me estágio para ensinar turmas de ouvintes, a ensinar temas. Comecei a gostar imenso desse trabalho e acabei por desistir do meu trabalho e a trabalhar mesmo como formadora, até hoje. Agradeço à Associação isso, foi muito importante para mim.

«Desde pequenino que não permito que ele seja meu intérprete.»

Quando o bebé nasceu, não estava nada preocupada, tinha um filho lindo. Depois, comecei a pensar e arranjei um aparelho que, quando o bebé chorava, ele vibrava. Quando ia ao médico ia sempre com o marido, não era necessária a família ir. Entretanto, como no centro de saúde já me conhecem desde pequenina, já estavam habituados e trataram-me muito bem. Às vezes, quando estava doente, perguntava à minha irmã o que deveria dar, ela explicava, mas o meu marido sempre me acompanhou, tanto no primeiro como no segundo filho. O normal. Agora, por exemplo, é preciso que tenham atenção, é um aviso: o meu filho mais velho tem 14 anos e o mais novo tem 5 anos. As pessoas pensam que o meu filho mais velho me ajuda nas traduções, mas eu não deixo nem quero. É ouvinte, mas eu nunca deixo que o meu filho faça de intérprete para mim. Só em algumas situações: por exemplo, o que é que o médico diz. Mas nunca deixo que ele faça de intérprete. Desde pequenino que não permito que ele seja meu intérprete. Até porque eu tenho a minha independência. Grande parte da sociedade tem, por vezes, a ideia de que nós insistimos para que os filhos sejam nossos intérpretes e façam as traduções, mas eu não quero.

«“Vai-me desculpar, mas eu sou a mãe e tenho direito a entrar!”»

Já senti alguma discriminação enquanto mãe com o meu filho. Uma vez, o meu filho mais velho estava mal disposto; entretanto, falei com a minha irmã para ir com ele ao hospital S. João. Quando lá chegamos, o segurança perguntou “Afiml quem é a mãe?”, e deixou a minha irmã de lado, não deixou a minha irmã entrar. Eu expliquei que a minha irmã ia para ajudar, para perceber o que o médico dizia. Expliquei que a minha irmã tem direito a entrar para me ajudar, mas o segurança ficou um bocado na dúvida. Então deixou-me de fora e disse para a minha irmã entrar. Eu disse: “Vai-me desculpar, mas eu sou a mãe e tenho direito a entrar!”. Isto é discriminação. Entretanto, o meu filho já cresceu e continua a ser a mesma coisa. Estou a pensar escrever uma carta contra o hospital.

«“Como é, tens vergonha que a tua mãe seja surda?”»

Para haver uma educação dos filhos para uma não discriminação, eu acho que depende da família. Por exemplo, eu tenho dois filhos, dentro de casa comunicamos em LG. Às

vezes também tentava falar para eles aprenderem, mas era difícil para eles apanharem o que eu dizia quando eles eram pequeninos, mas sou um modelo de LG. Também ‘pico’ os meus filhos e pergunto-lhes se, na escola, os professores sabem que os pais deles são surdos. Eles dizem que sim, que dizem aos professores que os pais são surdos. Ou também já aconteceu perguntarem “A tua mãe é surda?”. Insisto sempre com os meus filhos para que, se perguntarem, eles não tenham vergonha nenhuma. Porque muitos filhos ouvintes com pais surdos não querem mostrar que têm pais surdos. Nós não, tentamos sempre inculcar nos nossos filhos para que digam que somos surdos. Às vezes, no autocarro, o meu filho tinha vergonha, porque eu falava em LG e o meu filho fazia-se de despercebido, porque o autocarro ia cheio. E eu perguntei-lhe: “Como é, tens vergonha que a tua mãe seja surda? Não tens que ter vergonha nenhuma. As pessoas falam e nós gestualizamos.” Ele percebeu que a mãe era surda e que era uma coisa normal e começou a comunicar em LG e agora está perfeitamente à vontade, fala muito bem em LG, sente-se muito aberto.

«Fiquei com pena de não ouvir, mas fiquei contente.»

Vou contar uma coisa que me entristeceu: há pouco tempo, em Julho, estava com o meu marido e os meus filhos de férias, fomos com mais pessoas, estivemos lá três dias. O meu filho pequenino estava a brincar com os ouvintes e com os surdos. Uma intérprete chamou-me e disse-me: “Muitos parabéns!”, e eu disse: “Parabéns, porquê?”, “Por causa do teu filho, claro, é filho de surdos, mas ele tem uma voz e um vocabulário muito rico, muito avançado, e uma cultura bastante abrangente”. Mas eu não consigo ouvir, sei que ele gestualiza muito bem, e ele é inteligente, mas não consigo ouvir a voz do meu filho. A intérprete perguntou quantos anos ele tinha e ficou admirada quando lhe disse que tinha quatro anos, porque lhe parecia mais velho e, segundo ela, fala como os adultos, perfeitamente. Foi a primeira vez que me disseram isso e até me arrepiei. Não estava à espera que o meu filho falasse tão bem. Agradei, claro. E isso deu-me uma grande força. Fiquei com pena de não ouvir, mas fiquei contente, obviamente. Nós comunicamos sempre em LG, eu consigo dizer algumas palavras, também consigo ver o meu filho a dizer algumas palavras, mas não consigo ouvir o que ele diz. Mas é um grande orgulho como mãe.

«“A minha mãe é surda.” “Estás a brincar comigo?”»

É complicado. Na escola, às vezes, os professores são um bocadinho ‘totós’. Dizem: “Ó João, preciso de falar com a tua mãe urgentemente.” E ele explica: “Tem de avisar antes porque a minha mãe é surda.” E a professora: “Estás a brincar comigo?” “Não, não estou, é verdade.” E perguntou aos colegas: “A minha mãe é surda, não é?” E aí é que a professora viu que era verdade e ficou admirada. Ele explicou que é preciso avisar com antecedência, porque precisava de uma intérprete para vir à reunião. E ela disse: “Ai precisa de uma intérprete para vir à reunião?” Custou-me um bocadinho, porque a senhora não estava sensibilizada. Ela pensava que o miúdo estava a brincar com ela. Também num universo de 3000 alunos só um é que tem pais surdos. Também depende do diretor de turma, porque estão sempre a mudar. Por

exemplo, a professora do 1º ciclo estava sensibilizada, entregava tudo por escrito, havia uma relação muito boa, muito direta. Depois, entretanto, houve outra diretora de turma que começou a dizer que eu era 'surda-muda'. Agora é uma outra nova, mas ainda não estive pessoalmente com ela, mas sabe que sou surda, perguntou ao meu filho: "A tua mãe é surda e tu és ouvinte?" E ele já avisou: "Atenção, que é preciso avisar antes quando for preciso falar com ela, porque é preciso vir uma intérprete." E a diretora de turma perguntou: "E tu não fazes de intérprete?", e ele disse que não, só em situações dentro de casa, neste caso tem mesmo de ser uma intérprete a sério para vir fazer a tradução.

«Se eu fosse filha única, como é que era?»

No dia-a-dia encontro barreiras nos hospitais. Nos centros de saúde, mas depende do centro de saúde, depende muito. Também depende do médico, se já o conheço ou não. Por exemplo, o médico sabe que sou surda, mas, se trocam de médico, existe logo uma barreira. Também quando vou ao banco, ao tribunal, tenho sempre que levar uma intérprete. Às vezes, numa aflição, a minha família ajuda-me. Claro que o meu sonho é ser independente, nunca precisar de ninguém, mas tenho sempre de telefonar para alguém para me vir ajudar para ir a algum lado, sinto-me um bocadinho presa por causa disso. Já me aconteceu uma situação desagradável por falta de comunicação, no hospital, por causa do meu primeiro filho. Estava com a minha mãe. O médico não era o mesmo, estavam sempre a trocar, eu estava grávida, a minha mãe ia comigo e eu percebia-a. Era para ter o bebé por parto normal, mas acabou por nascer de cesariana; eu queria saber porquê, mas nunca me explicaram nada. Nove anos depois, quando engravidei novamente, não queria que me acontecesse o mesmo e, então, até ao nascimento, a minha irmã acompanhou-me sempre, o médico era sempre o mesmo. Era sempre a mesma pessoa e nunca fui sozinha. Eu fazia sempre muitas perguntas, conversava muito, a minha irmã ajudava-me e, assim, foi muito melhor. Era chato, porque, às vezes, a minha irmã estava a trabalhar e eu pedia-lhe para me acompanhar. A minha irmã ficou um bocadinho prejudicada na vida dela, mas aceitou e ajudou-me bastante. Eu preferia que nos hospitais estivesse uma intérprete, dentro do hospital, em que eu entrasse, "Ah, é surda", então chamavam a intérprete que me acompanhava na consulta e para onde fosse necessário. Assim, ia sozinha, era independente e não era necessário estar a chamar irmãos ou outra pessoa. Se eu fosse filha única, como é que era? Ia estar sempre a perguntar a uma intérprete se podia vir comigo? Sinto que isso é uma barreira muito grande.

«Por vezes vêm um surdo e a comunicação flui. (...) Mas a luta dos surdos continua.»

Que barreiras encontro enquanto mulher? Depende das pessoas com que nos deparamos. Por vezes vêm um surdo e são simpáticas, outras vêm um surdo a atrapalham-se, porque não percebem, e surgem problemas. Depende da sensibilidade das pessoas. Por vezes, vêm um surdo e a comunicação flui; outras vezes, não têm sensibilidade nenhuma e fecham-se logo, e isto ainda acontece muitas vezes. Depende muito das pessoas que encontramos. Antigamente era muito pior, eram muito fechadas, existiam muitas barreiras, mas

a luta dos surdos continua. Tem vindo a melhorar esta situação. Por vezes, as pessoas têm cuidado e tentam falar calmamente, para que o surdo as perceba ou tentam perceber a LG, mas nunca é a 100%. Nestes cinquenta anos já evoluiu bastante, mas daqui a cinquenta anos vamos ver como está.

«Ah, é surdo? Não dá!»

As mulheres surdas não têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes, é diferente. Por exemplo, se quiser trabalhar em certas áreas. Não posso trabalhar com telefones. Há muitas áreas em que dizem logo, “Ah, é surdo? Não dá!”, ou “Não tem experiência”. Depende muito da área: com telefones, fica logo rejeitado; computadores, dá. E também fazem muitas perguntas, muitas vezes chamam o surdo sozinho e fazem perguntas, perguntas... Depende muito da situação. Por exemplo, não posso ser enfermeira. Há muitas coisas, que às vezes os surdos gostavam, mas em que não podem trabalhar. Agora começa a haver advogados, juízes surdos, também já há um juiz e vão aumentando as profissões. Agora, se a sociedade começa a aceitar, isso já é diferente.

Entre mulheres surdas e homens surdos acho que há igualdade de acesso à educação e ao trabalho. Mas às vezes as mulheres surdas ... depende da situação: por exemplo, nas limpezas, como ganham pouco, preferem outro trabalho. Os homens por vezes não gostam de certos trabalhos, por exemplo, arrumar coisas, e não aceitam, preferem outras áreas. Mas acho que é igual o acesso entre homens surdos e mulheres surdas.

«Não havia problema nenhum por ser surda.»

Por vezes sinto-me discriminada por ser surda. Tenho quase quarenta anos e tenho um sentimento forte contra o IEFP que vem desde longa data. Há uma discriminação muito grande por parte deles. Quando fui trabalhar, o IEFP enviou-me uma carta com a hora da entrevista. A minha mãe foi comigo e disse: “Desculpe, a minha filha é surda e recebeu esta carta”. E a expressão da senhora foi esta: “Ai, se é surda não pode!”. E tem sido sempre a mesma coisa. Fomos embora do IEFP e fomos à Segurança Social encontrar-nos com uma amiga da minha mãe e dissemos-lhe: “Desculpa lá, a minha filha recebeu esta carta para trabalho e, como ela é surda, fica de fora?!” Então a amiga foi connosco, fomos as três de novo ao IEFP. Havia uma empresa cujo patrão queria arranjar uma funcionária e o IEFP sugeriu esta candidata e esta funcionária é que deveria contactar o patrão para saber se este a aceitaria ou não a funcionária surda, não era o IEFP que iria decidir. No final a senhora do IEFP ligou para a empresa e o patrão disse que não havia problema nenhum, que poderia vir. Perguntou que curso tinha, disse-lhe que era de informática, ele disse que era bom, porque assim aproveitava, uma vez que estava a precisar. Não havia problema nenhum por ser surda. A senhora do IEFP calou-se e no dia a seguir fui trabalhar. Esta senhora lá está, existe um grande bloqueio nesta senhora, e eu senti-me muito magoada, ainda hoje me dói o coração, porque ela discriminou-me logo. Até hoje, fiquei muito magoada com esta situação. No IEFP sinto que existe esta

discriminação, já ouvi falar de outros casos semelhantes, no IEFP. Quer dizer, se não é ouvinte, vai-se embora. Como mulher? Acho que não, que nunca me senti discriminada...

«Em casa era muito básico. (...) E tinha sede dessa informação.»

É muito complicado, porque tenho pouco tempo livre e nunca me sento. Por exemplo, ver televisão é impossível. No meu tempo livre, tenho de cuidar dos meus filhos, gosto muito de fazer trabalhos manuais, colares, adoro fazer. É como se estivesse em estado *zen* ao fazer os trabalhos manuais. Não tenho muito tempo livre, ando sempre a fazer alguma coisa, ou desenhos, ou trabalhos manuais. Sentar-me, então, é impossível, às vezes estou a fazer algum desenho e estou a ver televisão.

Frequento locais de convívio com a comunidade surda desde sempre. Antes, quando estava na escola, começaram a dizer-me que havia uma associação de surdos e eu não sabia. Fiquei admirada. E fui lá ver. Havia pessoas mais velhas. Na escola havia muitos jovens que comunicavam por gestos e que mantinham muito o contato visual. Na associação de surdos havia outros surdos e comecei a comunicar com eles e a aprender mais gestos e a adquirir mais informação. Em casa, a informação que eu adquiria era pouca, mas na associação aprendia muita coisa, as pessoas falavam disto e daquilo e eu ia aprendendo coisas novas. Comecei a ter opiniões diferentes de outras pessoas, porque íamos discutindo ideias. Antes, em casa, eu aceitava tudo o que me diziam, também a comunicação não era muito fluida, mas, com o contato na associação, fui aprendendo mais e mais. Quando engravidei, a minha mãe só me falava do básico e eu não percebia muito, mas já tinha discutido na associação e tinha uma opinião diferente da minha família. Se desse no noticiário que tinha havido um acidente, a minha mãe só dizia isso, que tinha havido um acidente, mas, na associação, eu percebia o que realmente tinha acontecido, que estava mau tempo e que o carro tinha derrapado. Havia discussão de opiniões. Em casa era muito básico, tentava comunicar com a minha mãe, ela tentava explicar, mas nunca de modo aprofundado. Na associação eu tinha os pormenores todos. E tinha sede dessa informação. E desde aí que tenho sempre desenvolvido cada vez mais. Por isso vale mesmo a pena.

«O meu primeiro namorado foi ouvinte», mas «Prefiro um surdo.»

O meu primeiro namorado foi ouvinte. Foi na discoteca. Entrei na discoteca e fui para a beira dos ouvintes. Era normal, o meu namorado sabia que eu era surda, falávamos por mímica, escrita, comunicávamos bem, não havia problemas. Depois comecei a namorar com um surdo e aí foi muito melhor para comunicar através da LG. Com um surdo a comunicação é muito melhor. Prefiro um surdo.

«Na minha opinião deve-se tentar unir surdos e ouvintes.»

Antes, surdos e ouvintes sentia que eram iguais. Agora parece que os ouvintes têm uma barreira, parece que existe uma barreira na relação entre surdos e ouvintes. Às vezes quero comunicar com eles e não consigo, tento mas não consigo que haja uma ligação. Acho

que os ouvintes são simpáticos, são iguais a mim, mas parece que se afastam muito de mim. Por vezes quero comunicar, mas não consigo, mas sempre tive muito contato com a comunidade ouvinte, sempre estive aberta a comunicar com a comunidade ouvinte.

Antigamente, eu sou surda, e relacionava-me muito bem com os ouvintes, eles eram bastante abertos, simpáticos, mas depende das pessoas, claro. Havia surdos que não gostavam de comunicar com os ouvintes, mas não era o meu caso, sempre gostei de comunicar com os ouvintes, nunca tive problemas. Mas, com o passar do tempo e com o início do curso de LG, comecei a ensinar aos ouvintes a LG, mas muitos não percebiam, não sabiam e eu senti que começaram a afastar-se. “Se eu não sei comunicar por gestos, começo a afastar-me”. As pessoas ficam com medo e afastam-se. É preciso ter atenção, porque falta, antes de mais, dar informação, as pessoas devem perguntar, interagir, colocar dúvidas, para que no futuro haja um melhor relacionamento entre todos. Os surdos agora também perderam esse sentimento de quererem comunicar com os ouvintes. Estes têm acesso direto à informação, é-lhes fácil comunicar e os surdos têm de procurá-la ou têm de recorrer ao intérprete. Os ouvintes, se encontram um surdo e tentam comunicar quando não conseguem, vêm-se aflitos. É muito importante a confiança nos ouvintes. Se não a tiverem, afastam-se um bocadinho. Eu acho que, daqui para a frente, temos que tentar chamar novamente os surdos e os ouvintes e uni-los de novo, ouvir as diferentes ideias uns e outros, para que a relação seja mais aberta. Esta é a minha opinião, é o mais importante, a união. Mas também depende dos ouvintes e dos surdos, a relação deverá ser flexível, deverá fluir naturalmente. Se um ouvinte também falar para o surdo de uma forma exagerada, acaba por assustar o surdo. Deve-se comunicar de forma aberta e frente-a-frente, trocando opiniões, tentando resolver qualquer situação na hora. Se o ouvinte também comunicar de uma forma muito agitada, o surdo também se vai afastar, não gosta. Na minha opinião, deve-se tentar unir surdos e ouvintes. Se, por exemplo, for ao café, não vou levar o intérprete comigo sempre, tenho de comunicar com o ouvinte que está à minha frente na mesma. Penso que no futuro vai haver mais união entre surdos e ouvintes, embora os surdos tenham perdido um pouco a confiança nos ouvintes.

A relação que tinha com as minhas amigas surdas era normal, era uma relação normal. Dependia das raparigas: por vezes, gestualizávamos rápido; com outras, pedia para gestualizar mais devagar, existiam gestos diferentes, mas era uma relação normal.

«Há uma grande colaboração entre o professor e o formador.»

Antigamente não havia intérpretes nem existiam formadores, não existiam professores surdos. Só havia professores, não havia professores de ensino especial. Então, havia um esforço: quando o aluno surdo entrava na aula, o professor escrevia coisas no quadro, fazia gestos, tentava de alguma forma aceder ao surdo. A escrita do Português ficava um bocadinho à parte. O professor tentava comunicar, puxava pelos alunos e os alunos desenvolviam mais. Conforme estão agora... Agora existem intérpretes, existem formadores, existem professores do ensino especial, mas acho que os surdos são preguiçosos porque dizem que sim, o formador faz os gestos... Eu gostava (e é uma proposta minha) que tirássemos os formadores

e os intérpretes da sala de aula para ver se os surdos desenvolviam ou não. Não sei. Agora os professores são muito exigentes no Português, batalham muito nesse aspeto. É positivo, é bom, mas, por exemplo, se entram numa sala de aula e vêm que tem surdos, ficam logo todos aflitos “Ai, não sei, não sei” e vão logo procurar ajuda. É um bocadinho estranho, não é? Há que arregaçar as mangas, os professores têm de fazer isso. Agora quando vêm um aluno surdo dizem logo: “Como é que eu faço?”; antigamente não faziam isso, tinham alunos surdos, arregaçavam as mangas e começavam a trabalhar, a escrever e a pensar como é que deviam de trabalhar. Agora trabalham muito a escrita do Português aliado à LG. Há uma grande colaboração entre o professor e o formador agora, e antigamente a escrita era muito pior. Eram palavras soltas, era diferente, agora trabalham muito mais a escrita, mas, por outro lado, o professor vê-se logo aflito, quer desistir, quer ir embora. Por isso, comparando, é isto.

«Nos Estados Unidos estão muito avançados, mas aqui estamos para aí 50 anos atrasados.»

Como é que idealizo uma escola para os surdos? Que respondesse às necessidades dos surdos? Tenho de pensar um bocadinho. Eu acho que uma escola perfeita, na minha opinião, era se chegasse, por exemplo, um professor de Português, sem formador e sem intérprete, e se ele fizesse um esforço por puxar pelos alunos, sozinho, ele próprio, claro que tinha de saber LG, se não souber é impossível, para conseguir contatar com os alunos. Porque muitas vezes está lá o formador ou o intérprete e o aluno diz que sim, que sim, que sabe, mas, se se for pedir para escrever, não sabem. É necessário o professor exigir, era também necessário que o sistema mudasse um pouco... Claro que é importante o intérprete nas disciplinas de Geografia ou Ciências, mas o professor deve puxar pelos alunos e o formador deve explicar também gestos das disciplinas. Por exemplo, uma coisa que é diferente de antigamente, que é nova: por vezes, o professor entra na sala e vê que tem alunos surdos e vê-se aflito: “Como é que eu faço, como é que vou explicar?”. Antigamente, o professor via que tinha alunos surdos, mas não se preocupava, tentava e acabava por conseguir, não esmorecia logo. Agora procura-se logo o intérprete e os surdos ficam ali a olhar para o intérprete. Isso era uma das coisas que deveria mudar, mas os professores não têm grande vontade de aprender LG. Nos Estados Unidos, os professores comunicam perfeitamente com os alunos, em LG, o que é raro. Neste exemplo do Português não dava para termos professores surdos. É possível no futuro, embora agora não o seja. Nos Estados Unidos estão muito avançados, mas aqui estamos para aí 50 anos atrasados. Agora ainda não é possível essa situação, tem de estar o intérprete junto com o professor. O professor tem de ser muito sensível, tem de puxar muito pelos alunos. Em Portugal é impossível. No curso, há pouco tempo, aprendi que no estrangeiro, no Canadá, há surdos que são pilotos de avião, fiquei de boca aberta, porque não tinha conhecimento; também há médicos surdos, e perguntei: “Médicos surdos? Como é que fazem para ouvir o coração?” e disseram-me que têm uns aparelhos específicos que têm luzes que acendem consoante as situações. Aqui em Portugal isso é uma anedota! Eu gostava muito de fazer um mestrado em Educação Visual, mas não há. Qual é o grande problema? É que

entramos numa universidade e vêem que sou surda, as pessoas ficam logo aflitas, também me sinto discriminada por causa disso, mas vou tentar atingir esse objetivo.

«A escola de referência não deve exigir que os alunos implantados saibam LG.»

Por exemplo, eu, estou a falar no contexto escolar, há pais ouvintes com filho surdo implantado, na minha opinião, quando querem colocar o filho numa escola e não sabem onde o colocar, se numa escola de referência ou não, e acabam por o colocar numa destas últimas. Entretanto, o filho anda lá e vêem que ele não está a ter grande desenvolvimento e colocam-no numa escola de referência. A escola aceita o aluno e exige que ele aprenda LG juntamente com os outros e ele vai sentir-se um pouco perdido. Na minha opinião não se deve fazer isso. Se ele quiser LG, primeiro é necessário que a escola o receba, que conviva, que se integre com os ouvintes e com os outros surdos, que veja como estes comunicam. Pode estar integrado nas aulas e uma hora ou duas vai aprender LG à vontade, para se ir adaptando. Isso é que deve ser feito, não deve passar pela exigência de obrigar a aprender LG. Senão os pais também começam a aperceber-se destas situações e não querem que os filhos permaneçam nas escolas de referência. Deve-se tentar ser flexível. A escola primeiro deve convidar os pais e as crianças implantadas a ir visitá-la e, se quiserem aprender LG, tudo bem, ficam numa turma integradas com os ouvintes e no futuro pode ser bilingue e comunicar com as duas comunidades. É melhor que ele se vá apercebendo que os outros surdos comunicam em LG do que exigir que ele aprenda logo LG. Eu tenho cinco surdos implantados integrados numa turma de ouvintes e foram aprendendo LG e são bilingues. A escola de referência não deve exigir que os alunos implantados saibam LG. Há muita confusão ainda com este sistema. A escola tem de ser mais flexível, tem de ser melhor nesse aspeto, exigir é que não, senão acabam por os alunos fugir da escola de referência. É necessário que os alunos se vão adaptando e que vão aceitando aos poucos.

«Na escola obrigam a utilizar a LG, mas e depois da escola?»

Os alunos não são todos iguais: pode ser implantado e ser bilingue, pode não perceber LG. Mas a LG funciona como uma ferramenta, como algo suplente, caso, por exemplo, o implante se estrague ou se a pessoa estiver na praia e assim pode comunicar em LG. Agora tenho uma dúvida muito grande, vocês até vão tremer! Eu sou mulher e estou um bocadinho confusa. As escolas de referência foram aprovadas, a primeira língua é a LG, tudo bem! Mas, atenção, os alunos aprendem LG até ao 12º, a escrita é a segunda língua e depois, quando ingressarem no mundo do trabalho, qual vai ser a primeira língua? A LG ou a escrita? Ora bem, eu também estou a tentar descobrir. Há muitas diferenças. Na escola obrigam a utilizar a LG e está muito bem, mas e depois da escola? Ficam bloqueados? E a escrita? Isto ainda não está muito bem claro. É preciso ter atenção. Os padrões têm também de ter acesso à LG para comunicarem, mas há muito poucos que a sabem. É esta a dúvida que eu tenho até agora. Os professores têm de aceitar as duas línguas, têm de ser flexíveis, mas exigir, atenção! Também

depende do formador. Existem muitas opiniões diferentes. Há quem nem aceite a língua oral, eu aceito. Mas nada é perfeito.

«O meu objetivo principal é puxar pelos pais.»

O meu objetivo principal é puxar pelos pais. Claro que as crianças têm de ter uma boa LG, devem ter acesso à língua muito cedo, devem ser independentes e terem força. Isso temos de lhes ensinar desde cedo, mas os pais também, porque os pais não conseguem comunicar com os filhos, porque os filhos, muitas vezes, tentam procurar informação junto dos pais e eles não conseguem comunicar, porque têm uma língua... conseguem comunicar mais ou menos. E, se começarem a comunicar desde cedo, é melhor. Os filhos têm de ter contato com os pais desde cedo, para no futuro serem bons, não por mímica, temos que os incentivar mais, os pais, temos que os desenvolver, não terem vergonha em ensinar os filhos a serem independentes, serem iguais aos ouvintes. Esse é o meu objetivo, é incentivar e desenvolver.

«Penso que a questão está nos pais, se não comunicarem com os filhos...»

Depende. Estou sempre a dizer: depende da família, mas é verdade. Se não comunicam em LG, se falam pouco, a rapariga [surda] terá dificuldades no futuro. Por outro lado, há mães que vêem as filhas que são surdas, mas elas próprias vão à luta, desenvolvem a LG. Por isso, eu peço sempre às mães para comunicarem com as filhas, para que elas se desenvolvam ao máximo. Penso que a questão está nos pais, se não comunicarem com os filhos... É muito importante os pais comunicarem com os filhos, dizerem qual é o caminho deles, comunicarem em LG, porque assim é que se desenvolvem. Se não comunicam, as crianças ficam sentadas sozinhas e não desenvolvem, até retrocedem e têm muitas dificuldades. Por isso, acho que há bastantes raparigas, mas acho que continua a faltar nos pais a comunicação e o incentivo nos filhos. É necessário continuar a lutar. Alguns pais dizem que não têm tempo.

«O pai é que, no meio de tantos gestos, não consegue comunicar com o filho.»

Eu lembro-me, uma vez (é verdade, agora que penso nisso), o pai de um aluno meu no final do 4º ano estava muito apreensivo e eu perguntei-lhe porquê, e ele disse-me que o filho desde pequeno que comunicava em LG, que já estava habituado, mas o pai não conseguia comunicar com ele, tinham muito pouco contato, era só por mímica. Agora o filho cresceu, tem doze anos, tem uma LG fluente e fala com o pai sobre futebol, mas o pai não consegue muitas vezes perceber o que ele diz sobre futebol e outros assuntos. O pai sentiu-se bloqueado, porque não consegue comunicar com o filho, ele diz-lhe muita coisa mas o pai não entende. Veio ter comigo à escola perguntar o que devia fazer, eu disse-lhe para ir à associação de surdos aprender LG, porque há cursos. O senhor já tinha andado num há algum tempo, mas tinha desistido, disse-lhe para continuar. O senhor deu-me razão, porque, agora que o filho está a crescer e o chama querendo comunicar, ele não percebe nada do que o filho lhe diz. O pai perguntou se era tarde demais para aprender LG. Disse-lhe que quanto mais cedo melhor

para ir acompanhando o crescimento do filho e mantendo sempre o contato. Por isso o pai estava angustiado, porque vê que agora o rapaz comunica muito bem em LG e que é um rapaz de coragem, e que agora é o contrário, o pai é que, no meio de tantos gestos, não consegue comunicar com o filho. Depende dos pais.

«Uma coisa muito importante é contatar com os filhos desde logo, tentar sempre comunicar.»

Eu gostava, é uma promessa, gostava de chamar os pais para uma reunião ou um seminário, estou a pensar fazê-lo, para chamar a atenção e de pedir por favor aos pais que, desde que os filhos nascem implantados ou aparelhados, não interessa, uma coisa muito importante é contatar com os filhos desde logo, tentar sempre comunicar, e se não perceberem não desistirem, tentarem sempre comunicar. Podem ir à escola colocar questões e preocupações, sobre gestos, pedir informações, gestos básicos como “casa de banho”, tentarem procurar o máximo de informação possível. Porque, se não se fizer nada, eles ficam à deriva. O meu objetivo é incentivar os pais, cativá-los para que comuniquem com os seus filhos e estejam sempre em relação. A família é muito importante, mas é preciso que isto aconteça o mais cedo possível, a intervenção precoce é muito importante. Temos que ir mudando para melhor. Na pré já há bebês novos e os pais vêm à escola ver o trabalho da intervenção precoce, mas antigamente não havia bebês surdos na pré. Vamos ver, mais tarde, qual será o resultado do contato desde cedo dos pais com os bebês, mas acredito que será frutuoso, e isso é importante para um futuro melhor. Com estes bebês, as famílias estão a tentar comunicar bastante com eles, as educadoras também exigem bastante. Por outro lado, tenho pena que aqui no Porto não haja, em Lisboa há, por exemplo, apoio domiciliário a pessoas que têm dificuldades em comunicar, para explicarem certas coisas, para que os pais vejam de que forma podem comunicar com os filhos, num ambiente familiar. Por exemplo, “casa de banho”. Ensinar coisas básicas e ajudar na comunicação, dentro da própria casa. Aqui no Porto ainda não existe isso. O “comer”, “ir embora”, o “chamar”, porque os surdos também sabem comunicar, o “acabou”, “ir embora”, a obediência face aos pais, conseguir explicar as coisas, se se pode levantar da mesa ou não. Os filhos obedecerem aos pais e ficarem sentados e perceberem quando se podem levantar. Porque os surdos não são burros, são inteligentes, mas é necessário explicar, senão os filhos fogem e não há comunicação.

«Os meus alunos sabem o que é a cultura surda desde cedo, eu não, não soube.»

A lei que foi aprovada? Ora bem, o que eu acho é que o sistema é perfeito. Por exemplo, falando na área da LG está melhor, porque antigamente só se ensinava temas, eram coisas muito pobres, nas frutas ensinava-se “maçã”,... Agora mudou muito, ensina-se a cultura. Assim como os ouvintes conhecem a história de Portugal, Camões, os Maias, os surdos devem conhecer o Abade de L'Épée, pessoas surdas famosas dos EUA. Assim, os surdos começam a pensar: “Eu também posso chegar ali”, e isso é muito importante para o desenvolvimento deles. Ensina-se as configurações da mão, etc, é importante a descoberta da própria pessoa.

Agora, por exemplo, os meus alunos sabem o que é a cultura surda desde cedo, eu não, não soube. Os meus alunos já começam a aprender isso desde cedo, começam a descobrir isso logo, desde cedo. A aprovação da lei foi importante, é um novo passo, por isso acho que no futuro será melhor.

Na legislação gostava que não existisse discriminação por parte dos ouvintes. Gostava que na lei deixasse de existir professores ouvintes. Eu respeito, claro, que os professores sejam ouvintes, tudo bem, mas não sei, acho que como modelo para os surdos, para se desenvolverem, não sei. Não posso espreitar para o futuro, mas preocupa-me, porque se calhar a cultura surda poderá ficar um bocadinho prejudicada. É uma preocupação minha de há muitos anos até agora, mas eu respeito os professores ouvintes.

«A comer, os surdos fazem muito barulho. Os ouvintes ouvem, mas nós não ouvimos. Faz parte da nossa cultura.»

Eu acho e sei que há, agora, muita confusão na história da cultura surda, porque alguns dizem que não há cultura surda, outros dizem que sim, que há. Na minha opinião, existe uma cultura surda, porque surdos e ouvintes são diferentes. Na Europa, por exemplo, existem diferentes culturas, ou na China, as sociedades são diferentes, as pessoas são diferentes. Surdos e ouvintes são muito diferentes. Os ouvintes têm cuidado com o som, os surdos batem as portas e gavetas sem se preocuparem, porque não ouvem. Os ouvintes, se virem, dizem logo: “Estás para aí a fazer muito barulho!” Os surdos podem ter campainhas luminosas, é próprio da cultura deles e deve-se respeitar isso. Há pessoas que dizem que não há uma cultura surda, mas não o podem fazer porque há! Existe e é bastante diferente da dos ouvintes. Por exemplo, a comer os surdos fazem muito barulho. Os ouvintes ouvem, mas nós não ouvimos. Faz parte da nossa cultura. Os ouvintes, por vezes, ficam zangados, mas têm de ler sobre a cultura surda. Enquanto comemos também estamos sempre a comunicar através da LG, no final da refeição também e até às despedidas estamos sempre a comunicar. É um outro exemplo também da cultura surda. Mas há muitos mais, porque, contactando com outros surdos, percebemos que temos características comuns.

Comunidade surda: «As mulheres têm muito poder.»

Como é que eu vejo a comunidade surda? É a comunidade de todos, é igual. Há pessoas que têm interesse, outras que não têm interesse. Há muito convívio, é normal. Dentro da comunidade surda depende da área, depende da situação, depende das preferências das pessoas e da área de trabalho o facto das mulheres surdas terem igualdade no acesso ao trabalho e à educação. Acho que em Portugal existem alguns projetos, movimentos e atividades que promovem as mulheres surdas. Por exemplo: se tiverem um objetivo, há muita promoção nesse sentido. As mulheres têm muito poder. Os homens têm mais, mas as mulheres têm vontade, promovem bem e conseguem atingir os seus objetivos.

«Eu percebi que tinha uma cultura e uma identidade próprias já tarde.»

Sou uma mulher, bonita, inteligente, às vezes líder, às vezes forte, baixinha, às vezes engraçada, às vezes sou má, dependendo das respostas. Sou mulher!

Como surda, nunca me sinto triste nem aborrecida, nunca. Interajo muito bem com a sociedade, acedo a tudo, brinco bastante. Ser uma mulher surda é um orgulho! É um orgulho. É ser melhor. Só tenho pena de uma coisa: gostava de ouvir música, o que não consigo. Mas já aceitei.

Vejo-me primeiro como mulher. Surda também, mas primeiro como mulher. A surda vem depois. Eu percebi que tinha uma cultura e uma identidade próprias já tarde. Sempre tive contato com a comunidade surda, mas era só para convívio. Entretanto comecei a tirar o curso de LG e é que comecei a ter interesse, a descobrir todas as identidades da pessoa surda e da cultura, mas já foi um bocadinho tarde. Mais ou menos com... eu comecei o curso de formadora com vinte e um anos... há mais de dez anos atrás.

Claro que tenho muito orgulho em ser surda. Sempre! Nunca fico triste em sê-lo, sou muito feliz. E em ser mulher é igual. Mulher e surda são as duas coisas que realçam mais.

«São mulheres com coragem!»

A minha opinião sobre as mulheres surdas é boa, são palavras bonitas. “Mulheres surdas” são palavras bonitas. Eu tenho muito orgulho nas mulheres surdas. São mulheres com coragem, são iguais às ouvintes, conseguem alcançar as mesmas coisas. Em relação aos filhos, fazem as mesmas coisas, nas finanças, é exactamente a mesma coisa que as ouvintes. Têm um pequenino problema no ouvido, mas isso não interessa, são exactamente iguais, não têm mais problema nenhum. Têm uma vida boa. São mulheres de coragem. Eu não sinto que as mulheres estejam abaixo dos homens porque têm uma língua muito grande e falam muito e por isso eu sinto que estamos ao mesmo nível. Se me questionam sobre alguma coisa ou se eu falho nalguma coisa tento sempre mudar e melhorar comunicando, mas isto sou eu. Eu não sinto que haja essa desigualdade.

Para o futuro? Que lutem o mais cedo possível, para terem melhores acessibilidades, para terem uma vida melhor, não é para mim que já estou velha, mas para os que vêm a seguir a mim terem uma vida melhor. Vamos ver!

«As mulheres agora têm mais poder, mais força!»

Considero que as mulheres surdas têm um papel importante e diferente na sociedade em geral. Têm direito à igualdade, as mulheres surdas e as ouvintes são exactamente iguais, no trabalho, em tudo. Têm igual direito de acesso a qualquer coisa. Não é por serem surdas que são menos e que têm de ficar paradas. Não! Têm mãos, podem desenvolver coisas. As acessibilidades são exactamente as mesmas. Normalmente, em geral, na comunidade surda, as mulheres são todas diferentes. Muitas vezes algumas têm sorte em arranjar emprego, outras não conseguem, têm mais dificuldades. A forma como compreendem a sociedade ouvinte é um pouco diferente. Também depende da mulher, não é? A sociedade também não é toda igual. Depende também da opinião de cada uma, das acessibilidades que tiveram.

Também depende muito das situações. Conheço exemplos doutras mulheres surdas que singraram neste mundo tão competitivo. As mulheres agora têm mais poder, mais força, alcançam mais os seus objetivos, têm mais vontade própria, sentem-se melhor em relação ao futuro. Cada vez há mais mulheres assim. Embora existam barreiras, por exemplo, nos hospitais. Mas existem outras barreiras, por exemplo, nas aldeias, as mulheres estão sempre junto da mãe. É preciso que se tornem independentes! Senão nunca conseguem, estão sempre junto de alguém, nunca estão sozinhas e precisam de informação, mais informação e isso é uma limitação, uma barreira. Se viessem mais à cidade poderiam tornar-se mais informadas, mais fortes e veriam outros modelos, outras mulheres. Agora há mais acessibilidades, mas antigamente sentiam-se muito fechadas, agora conseguem tornar-se mais independentes. Mas há ainda muitas mulheres que têm dificuldades, principalmente as que estão em sítios mais isolados, como nas aldeias.

«Eu prefiro ensinar-lhes, para que elas fiquem também embrenhadas nessa liderança.»

Falaria com ela sobre a minha experiência, sobre as discussões, as críticas, dir-lhe-ia para não ligar a isso; dizia-lhe: “Tu não liguês a isso, não faças isso, tu és uma mulher, podes ser melhor, olha para ti própria, tens boas qualidades, cuida de ti, não liguês às críticas, aos maus falares, não liguês a isso. Melhora a imagem das mulheres surdas.” Era isso que lhe daria como conselhos.

Gostava muito que isso acontecesse, porque estou um pouco cansada da liderança. Gostava de passar o testemunho. Sei que há mulheres que me conhecem e que, por eu ser líder, me pedem conselhos, ajuda e opinião. Eu prefiro ensinar-lhes, para que elas fiquem também embrenhadas nessa liderança e tento transmitir-lhes as minhas ideias, para que no futuro haja outras líderes; tento incentivá-las a isso. Tento ensinar-lhes o que está bem e que tentem mudar certas coisas. Mas também depende do que é ser líder. É preciso arregaçar as mangas e trabalhar. Um líder que fica quieto e está sempre na mesma, que não tem contato com nada, não pode ser, é preciso haver esse contato com outras pessoas, é preciso lutar. E, no futuro, se as mulheres não gostam de fazer isso, fogem da liderança. Gosto muito de ensinar e haverá muitas líderes certamente. Falta pouco para a mudança de presidente na associação e vamos ver a quem passo a ‘pasta’, na esperança de que alguém se voluntarie.

«Tenho sido a presidente. Gostava muito de continuar.»

Éramos um grupo de cinco pessoas e criámos uma comissão. Entretanto, quisemos abrir uma associação de formadores em que os sócios pudessem participar. Este foi o primeiro passo; depois, foi criar a direção. Eu era a presidente da assembleia da direção. Passados três anos, o presidente da associação desistiu do cargo e era preciso arranjar alguém para o substituir. Ninguém se voluntariou. Só uma pessoa levantou o braço para criar uma comissão com três pessoas. Essas pessoas estiveram a ver quem seria a pessoa indicada para ser presidente e elegeram-me. Foi esse o primeiro passo na presidência, há três anos. Tenho sido a presidente, tenho gostado do trabalho. O primeiro ano foi muito confuso, tive de aprender

muita coisa. No segundo ano correu melhor e agora tenho muito interesse. Gostava muito de continuar. O facto de ter trabalhado em diferentes locais enriqueceu-me muito, aprendi imenso com as outras pessoas. Se estivermos sempre no mesmo sítio parece que para a aprendizagem. Assim não, sinto-me melhor, porque estou sempre a aprender.

«Há muitas necessidades»: centros de saúde, hospitais, escolas,...

Não acho que esteja tudo bem. Há muitas necessidades, depende das situações. Por exemplo, no centro de saúde agora está muito melhor, estou contente por isso, está perfeito, com o meu médico a relação é perfeita, mas se mudar e vier outro como será? São as dificuldades destas situações. Nos hospitais também não corre tudo bem, na educação está a melhorar mas mesmo assim há muitas falhas no sistema, há confusão entre o papel do intérprete e do formador, há muitas coisas que é necessário preparar antes para que não haja confusões, mas ainda está muito verde.

Narrativa de Beatriz (56 anos):

«Sinto-me bem como surda, normal.»

«Vivia em contato com os outros ouvintes, eu era a única surda.»

Falava pouco com a minha mãe, porque ela estava sempre a trabalhar, uma vez que vivia sozinha, tinha de tratar de tudo, nas terras. O meu pai estava em Angola, a minha mãe queria apenas ganhar dinheiro para criar os filhos, passava fome para criar os filhos. O meu irmão mais velho também falava pouco comigo e não tínhamos muito contato, estava longe, a estudar em Oliveira de Azeméis. Como a minha irmã mais nova ia para a escola, também não tinha muito contato, tinha alguns problemas com ela, mas situações normais. Normalmente vivia em contato com os outros ouvintes, eu era a única surda. Tinha muitos problemas de saúde por causa da diferença de temperatura entre Angola e Portugal. Nasci em Angola e vim para cá com seis anos. O meu pai ficou lá. A minha mãe, eu e os meus irmãos viemos para cá. A irmã não é bem irmã, é meia-irmã. São todos ouvintes.

«A minha mãe faz alguns gestos, embora não sejam os da LG.»

Estive um pouco limitada a certas coisas, porque a minha mãe não me deixava fazer algumas coisas, não por mal, mas era a segurança que ela achava ser a melhor. Mesmo a tirar a carta e tudo, a minha mãe quando soube não queria, porque tinha medo. A minha mãe faz alguns gestos, embora não sejam os da LG, mas uns que fomos criando em conjunto as duas: a minha mãe estava sempre a lavar a roupa; então, o nome gestual dela é “lavar a roupa”, e, quando fazia este gesto para a minha irmã ou para o meu irmão, eles já sabiam que estava a falar da mãe. O meu pai era quem dava o beijinho; então, fazia assim. O meu irmão Fernando estava sempre mal da garganta; então, ficou este gesto. A minha irmã era a gorda. A minha mãe percebia, porque passávamos muito tempo juntas, era muito minha amiga e fazia um esforço para comunicar comigo, nunca deixou que nos faltasse nada. O meu pai era talhante e havia sempre carne e depois também foi veterinário, porque eles em Angola são tudo. A minha mãe também levava coisas ao colégio, laranjas, tangerinas, bananas, porque passávamos fome no colégio.

«Elas não ensinavam tudo da vida fora do colégio.»

Fui aos sete anos para o Porto, para um colégio. Uma das irmãs estimulava-me bastante, não gostava muito delas, mas uma delas era mais amiga. Estimulava a voz, a oralidade, queria muito que eu continuasse os estudos e chamava-me para participar nas atividades, na ginástica, no desenho, na missa, em tudo. Ia e vinha nas férias a casa. Depois, no final da quarta classe... dois anos em cada ano, cada ano eram dois anos, agora é mais à vontade, eu gostava que fosse igual na minha altura. Era sempre a mesma coisa, demorava muito tempo. Era bom, porque aprendia-se realmente, agora passam, passam, passam e, no final das contas, agora os surdos não sabem muita coisa, não conseguem fazer nada. Mas lá, no colégio, elas não ensinavam tudo da vida fora do colégio, era um bocadinho diferente, era

mais aquela situação só dentro da escola, castigos, trabalho, muito do que se passava lá dentro. Quando nós saíamos, a vida de fora passava um bocadinho ao lado. A relação com as minhas amigas surdas era normal. Zangávamo-nos, éramos castigadas, andávamos à pancada, às vezes roubávamo-nos umas às outras, porque havia fome, não havia nada e quando alguma tinha alguma coisa... Depois chateávamo-nos, falávamos mal umas das outras...

Liberdade para comunicar

Na escola podíamos utilizar as duas coisas: fala e LG. As irmãs falavam e faziam alguns gestos, mas entre nós utilizávamos muito a LG. Na missa não podíamos gestualizar, era só falar. No colégio o gesto era livre, podíamos, entre nós, comunicar. Mas os gestos eram um bocadinho diferentes em relação aos outros da Casa Pia, quando tive contato com eles. Os números eram diferentes e o abecedário também. No colégio eram só surdos. As empregadas e as freiras eram ouvintes, mas eram só surdos. Éramos à volta de 180, 200 e éramos só raparigas. Não havia qualquer tipo de apoios. As freiras é que faziam tudo e uma delas é que insistia mais nessa área da terapia. Lembro-me dessa porque gostava mais dela.

«Não sabia o que ia ser da minha vida.»

Quando saí na quarta classe, senti uma grande mudança, porque a vida fora do colégio era um bocadinho diferente. Era mais fácil porque os ouvintes falavam comigo, não era a única surda, antigamente não existiam muitas fábricas, era mais a agricultura, não sabia o que ia ser da minha vida. Ia fazendo algumas limpezas lá na zona, ia aproveitando para fazer essas coisas. Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à Associação de Surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval. E a situação de falta de trabalho era mais ou menos geral, muitas delas [surdas] também não tinham facilidade em arranjar. Algumas arranjavam mais na área da costura, nas malhas, nessas fábricas, mas era isto... existiam poucas fábricas. Muitas delas sabiam fazer o *tricot* e as rendas, mas as pessoas tinham... Agora é que é diferente. Depois de vir, estive a trabalhar, novamente no Porto, numa cabeleireira, gostava muito de estar lá e da patroa, mas tinha alguns problemas na pensão. A senhora era muito desconfiada, a comida não era muito boa. Saía muito tarde da cabeleireira porque, no Porto, normalmente ao sábado sai-se muito tarde. A senhora às seis horas já tinha a comida pronta e ficava aquilo frio no prato. Eu não me sentia muito bem. Também não achava que fosse muito higiénico. Quis vir embora ao fim de quatro meses. A minha mãe não queria que eu viesse, tinha razão, porque era para assegurar o meu futuro, mas eu não me sentia lá bem. A senhora pediu para eu ficar, para me sacrificar um bocadinho para aprender, mas eu acabei por não aceitar. Até as clientes acabavam por dizer para eu ficar, mas decidir vir embora. Vim para casa, não tinha trabalho... Continuei nas limpezas.

«Ser uma mulher surda é normal.»

Ser uma mulher surda nos diferentes locais onde trabalhei foi normal. Sentia-me bem, não tinha qualquer tipo de problema. Com os ouvintes era um bocadinho diferente, por vezes tinha um bocadinho de dificuldade em compreender. Lá, a situação de conversa era muito simples. Fora, era um bocadinho mais complicado. Mas como tinha muitas vizinhas que explicavam que não era assim, que era assim, comecei a habituar-me, a minha irmã também ajudava, as colegas e a minha mãe, e comecei a copiar o que eles falavam e a ver o que eles diziam.

Ser uma mulher surda é normal, é continuar a vida, não a posso mudar. Opinião sobre as mulheres surdas? Não sei. Penso que as mulheres surdas beneficiam a comunidade surda a nível de trabalho... Mais nada... Conheço muitas mulheres surdas que singraram na vida. Sinto-me bem como surda, normal. Consigo comunicar com os ouvintes, sinto-me normal. Às vezes acontecem situações por falta de comunicação, mas nunca senti nenhuma situação de discriminação enquanto mulher.

«Depois comecei a namorar com um surdo, o meu marido.»

O meu marido tinha um amigo, que, normalmente, quando iam para o Porto, se encontravam lá na associação ou iam na camioneta juntos, porque ele vinha para Vale de Cambra e eu ia para Arouca e normalmente o cruzamento era em São João da Madeira e ia cada um para as suas terras. Normalmente, conversávamos assim. Entretanto, ele tinha uma namorada ouvinte, deixou de ir lá e, entretanto, convidaram-me algumas vezes para ir ao cinema a Vale de Cambra, a minha mãe deixava, vinha com as minhas irmãs e algumas amigas e falava com ele. Entretanto, esse amigo normalmente ia tomar café com o meu marido e conheciam-se, passavam muito tempo a conversar e disse-lhe que existia uma surda em Arouca e ele ficou curioso e disse que sim, que queria conhecê-la e acabou por ir lá um domingo, perguntou se podia ir lá um domingo e foram lá. Enviou-me uma carta, porque antigamente não havia telemóveis nem telefone. Escreveu-me uma carta a perguntar se no domingo podiam encontrar-se no cinema. Eu disse que sim, era um bocadinho longe e antigamente ainda mais. Viemos de autocarro para cá, eles estavam à nossa espera e fomos juntos com a minha irmã e com as outras amigas ao café e entretanto encontrámo-los. Ele estava lá, não o conhecia, fomos ao cinema, depois fomos os três conversar para o café até que às sete e meia tinha que me ir embora, porque tinha a camioneta. E ele disse que gostava muito de continuar a conversar comigo e o outro amigo acabou por impulsionar a situação. A minha irmã convidou-os para irem a casa, porque fazia anos e eles disseram logo que sim e foram lá os dois a casa. A minha irmã fez uma festa de aniversário, estivemos a conversar. Depois, no domingo seguinte, foram outra vez e a partir de aí começámos a namorar... Às vezes ao domingo ia passear com o grupo de amigos ouvintes ao café. Vinham a Vale de Cambra ao cinema. Depois comecei a namorar com um surdo, o meu marido, que era aqui de Vale de Cambra e eu de Arouca. Nos meus tempos livres estou sempre a trabalhar. Mas participo na Associação, em Águeda, sim. E nas festas, nos convívios nas outras associações também costumo ir.

«As surdas têm mais dificuldade em arranjar emprego, as ouvintes têm mais facilidade.»

Entre surdos e ouvintes sentia que não existia igualdade de oportunidades, era diferente. Entre mulheres surdas e homens surdos acho que é igual, que não há diferença, acho que é a mesma coisa, acho que têm as mesmas igualdades de oportunidades.

O facto de entre mulheres surdas e ouvintes haver igual acesso à educação e ao trabalho depende. Algumas são muito inteligentes a nível escolar e sabem. Acho que as surdas têm mais dificuldade em arranjar emprego, as ouvintes têm mais facilidade. Algumas surdas têm mais dificuldade de compreensão e mais dificilmente os patrões aceitam. Alguns aceitam, outros não, depende também das pessoas, alguns não gostam se forem surdos, depende. Entre mulheres surdas e homens surdos é mais ou menos a mesma coisa. Por aquilo que vejo é mais ou menos a mesma coisa. Alguns têm, outros não, depende. Alguns têm mais facilidade de arranjar, porque têm fábricas próximas. Aqueles que estão mais isolados é mais difícil, não têm trabalho. Acho que depende, mas que é mais ou menos a mesma coisa. A dificuldade é igual para os dois, homens e mulheres. Entre as mulheres surdas algumas conseguem, outras não, ter acesso e sucesso entre elas. Que saiba não há nada sobre movimentos, projetos, iniciativas que promovam as mulheres surdas.

Cultura surda

Acho que sim, que há uma cultura surda. São as festas, os convívios. Gosto de estar com outros surdos, de desenvolver coisas com eles, modificar e continuar. À minha filha explico a minha experiência, a cultura surda... Aos novos não vale a pena explicar nada, eles não querem saber, começam logo a dizer: “Baixa a bola!”, não querem saber. Acho que poderia haver alterações a nível legislativo ou na sociedade a favor dos surdos e das mulheres surdas.

«“Tu és surda. És como nós.”»

Vejo-me primeiramente como mulher. Quando era mais pequena não sabia que era surda, foi quando entrei no colégio que comecei a entrar em contato com a LG e as mais velhas começaram a dizer: “Tu és surda. És como nós.” E comecei a ver que era igual às outras todas e foi quando me apercebi. Também me apercebia da diferença, quando ia e vinha. Estive lá dez anos e sentia-me no meio de iguais. Se continuasse lá, se calhar era mais difícil de aperceber-me, mas, quando entrei no colégio ia e vinha e estava sempre em contato com surdas, a estudar, a trabalhar, estava sempre em contato. Depois, fui-me apercebendo, com a idade, e, ao crescer, fui-me apercebendo. Sei que sou surda, que vou continuar surda, compreendo essa situação. Continuo a vida e levo-a para a frente. Já sabia que não conseguia ouvir, que não podia mudar, por isso tenho de continuar.

«Acho bem os surdos estarem em contato com os ouvintes.»

Acho que antigamente era melhor a educação de surdos, éramos mais estimulados a falar e a conhecer as palavras. Agora, acho que há uma grande confusão, é possível que alguns aprendam e desenvolvam, mas há outros que têm mais dificuldades e depende das situações, mas acho que, quando estão em grupo de surdos, é mais fácil. Mas, estando com o professor ouvinte, em turmas de ouvintes, é mais difícil de acompanhar, porque o surdo não percebe muito bem o que é que se passa. Para aquilo que tive, acho que está bem, consigo comunicar com os surdos, a trabalhar consigo ir sozinha, fazer as coisas, resolver as situações, ter responsabilidades, criar filhos, de ter uma vida. Mas não sei até que ponto estarem integrados é bom. Acho bem os surdos estarem em contato com os ouvintes, que haja uma luta maior na estimulação da criança. Agora, estando o professor a falar para os ouvintes e só um bocadinho para o surdo, há aí um contraste e o surdo está só ali a ver e não percebe nada, fica desconfiado, nervoso. Talvez em grupos de surdos seja mais fácil para eles desenvolverem tanto as necessidades como a LG e com pessoas que tenham capacidade e competência para ensinar. Agora não sei, antigamente sabia mais ou menos o que se passava, mas agora parece que estão todos burros.

«Tenho pena de não ter o 9º ano ou o 12º.»

Se fosse hoje, continuava a estudar. Tenho pena de não ter o 9º ano ou o 12º. Tenho culpa. As freiras incentivavam-me, tentavam convencer-me. Agora podia ser formadora, porque já estive a trabalhar como formadora antes de existir a profissão, durante mais ou menos 13, 14 anos. Estive a trabalhar e gostava muito de trabalhar ali em Oliveira de Azeméis. Trabalhava juntamente com a professora de apoio e os alunos desenvolviam a LG em todas as áreas, na História, Matemática, Português. Gostava muito, mas acabou, porque agora os formadores têm de ter formação e, como eu tinha a 4ª classe, tive de sair, porque entretanto começaram a sair os novos profissionais. Não continuei os estudos, porque já estava farta de estar no colégio por causa dos castigos, foram dez anos e já estava farta. O colégio terminava e tínhamos de fazer fora, mas tinha de dormir no colégio e tinha de me submeter às regras na mesma. No final da 4ª classe, tinha de estudar para a Boavista e à noite dormia e comia no colégio, fazia as refeições no colégio, porque era grátis. E as freiras queriam que continuasse, mas eu não quis, quis ir embora e a minha mãe também queria que eu continuasse a estudar. Mas eu não me sentia bem no colégio, estava farta, porque as colegas da minha idade tinham ido todas embora e as que estavam era muito jovens e eu não me sentia à vontade. Achei que não valia a pena e quis vir embora. Algumas continuaram, algumas fizeram o nono, mas também não são formadoras, estão a trabalhar noutros sítios (Risos). Só agora os mais novos é que é quase tudo formadores. As minhas colegas da minha idade são não formadoras, está quase tudo a trabalhar nas fábricas, com o nono ano, mas a trabalhar em fábricas. Agora os novos vão quase todos para formadores, não querem trabalhar noutras coisas, ninguém quer trabalhar noutras coisas, só formadores.

«Os colegas ajudavam-me, porque, como eu não ouvia, e, quando estávamos a roubar a fruta, as pessoas começavam a mandar vir e eles ajudavam.»

Se estivesse com uma jovem surda, explicar-lhe-ia as coisas da vida. Antigamente era diferente, falávamos mais da vida, do trabalho, da situação de ter uma casa. As minhas colegas já tinham filhos, netos e sentia que pensavam de maneira diferente. Agora, os novos não têm noção, parece que é tudo a correr, parece que não pensam e que não querem trabalhar, só querem estudar e não têm muita educação também, dá-me a sensação que não há regras também, que não há respeito, que não há valores que passam de pais para filhos. É muito diferente daquilo que existia para agora. Antigamente éramos muito castigados, mas agora há muita liberdade, é muito diferente. Acho que isto acontece por causa da família. Agora há muitos pais de surdos que “Ai, coitadinho, é surdo, deixa lá, deixa lá, não ouve, deixa”, e depois eles começam a ver os outros colegas a dizerem e a incentivar a serem mal comportados e depois vão para a escola e os professores também não podem impor, tem de ser um trabalho entre pais e professores, mas muitos pais não querem saber e é mais difícil. Depois, só querem andar quase que a competir, quase que a dizer que os pobres ficam para trás e os ricos continuam. Agora, não sei muito bem, antigamente era muito diferente, agora não sei muito bem o que se passa. Antigamente, as freiras castigavam, a mãe também, não havia telemóveis, não havia computadores, não havia nada dessas coisas, só havia televisão a preto e branco, não existiam novelas, só apareceram mais tarde, mas quase que nem via televisão, porque íamos para a cama muito cedo, às seis ou sete da tarde e brincávamos, brincávamos, estávamos sempre a brincar, andávamos longe de casa. Agora é muito perigoso, antigamente podíamos andar à vontade, com rapazes e raparigas, não havia problema, éramos amigos, roubávamos fruta e tal, jogávamos à bola, andávamos de bicicleta, caíamos. Os colegas ajudavam-me, porque às vezes, como eu não ouvia e, quando estávamos a roubar a fruta, as pessoas começavam a mandar vir e eles ajudavam, andávamos à vontade. Agora é diferente, os jovens estão metidos em casa quase sempre a jogar computador, é um bocadinho diferente. As coisas mudaram.

«Os médicos, em Angola, quando descobriram acharam que era melhor vir para Portugal.»

Fiquei surda com um ano. O meu pai não sei como reagiu, quando soube que era surda, mas a minha mãe preocupava-se muito, porque eu era surda e queria que eu ouvisse. Foi comigo a médicos, a Lisboa e tudo, a Coimbra. Os médicos, em Angola, quando descobriram acharam que era melhor vir para Portugal. A minha mãe também achava que sim, mas que não era com tanta pressa. Entretanto, com a guerra é que tivemos de vir refugiados e, aí, quando chegámos a Lisboa, ficámos na Cruz Vermelha durante algum tempo e os responsáveis, quando viram que eu era surda, disseram que podia vir para o Porto. Escreveram uma carta. Fui para casa, entretanto eles, de Coimbra, pediram para ir lá. Fui juntamente com o padre e com a minha mãe a Coimbra fazer exames. Lembro-me que existiam lá alguns surdos, vi alguns a falar com as mãos, mas não sabia o que era. Vi-os a sair

de lá e a irem para uma sala, não sabia bem o que se passava. Fui para uma sala, tive de fazer alguns testes, fazer uns desenhos. Pelos desenhos eles viam se tínhamos capacidade. Depois, mandaram-me chamar para ir para a escola, para o Porto. Fui para lá aos sete anos, estive até aos sete à espera e, depois, foi sempre a mesma coisa.

«Doía-me a cabeça com o aparelho.»

Usei prótese auditiva, mas não gosto. Detestava. Tive prótese, tenho ali na caixa, numa caixa antiga. Tem uma peça para se colocar no ouvido, um fio grande que liga a uma caixa que se prendia por baixo da roupa, normalmente na bata, porque andávamos sempre de bata. Tinha uma pilha e dava para regular o som. A minha mãe teve de o pagar, não era grátis. Isto antigamente foram dez contos, há muitos anos era muito dinheiro. A minha mãe não tinha dinheiro e pediu ao meu pai para lhe enviar. O meu pai pensava que isto era um milagre e que eu ia ficar a ouvir e mandou logo o dinheiro. Mas eu não conseguia andar com o aparelho, andei pouco tempo. Prefiro estar assim. Doía-me a cabeça com o aparelho. As irmãs obrigavam-me a usar por causa da missa. Às vezes eu não ligava e o aparelho começava a apitar porque estava desajustado. Não gostava nada disto e não sentia que ouvisse nada de mais, era só barulho, não percebia palavras, só barulhos. Eu era surda profunda, se tivesse resíduos auditivos podia ser que aproveitasse. Se estiver o telefone a tocar perto eu ouço. Lembro-me uma vez, quando a minha filha tinha para aí dez anos, que ela foi buscar um daqueles jarros que vinham com as garrafas de Sunquick e deixou-o cair ao chão, ficou só com o plástico na mão e eu estava no quarto dela e ouvi, perguntei logo: “O que é que tu estás a fazer?” Parece que agora tenho mais noção do que ouço em relação a antigamente. Quando ouço a minha filha a gritar, também ouço, ou os carros, por vezes, também ouço, quando buzina, outras vezes, quando vou mais distraída não ouço. Mas a falar não ouço nada, só se forem sons mais altos, mais fortes, mais nada. Mas as irmãs obrigavam-me a usar. Fica para recordação! Quando vinha embora do colégio, nas férias, guardava-o, não usava nada disto. Quando fosse para o colégio tinha de o pôr. A minha mãe não ligava, falava, mas não ligava. Também não percebia, não tinha a noção. A minha mãe ia lá ao colégio saber as notas e vinha toda contente, quando as irmãs diziam que gostavam de mim e depois dizia às pessoas: “A minha filha é surda, mas as irmãs gostam muito dela”.

«O meu pai veio de Angola tinha eu treze anos.»

Como a minha mãe estava sozinha, era mais complicado. Teve de fazer a casa, trabalhar sozinha, eram dois escudos e cinquenta uma hora, para pagar a luz, a casa, as coisas para os filhos, todos estudavam, cada um para o seu lado, eu para o Porto, outro meu irmão para Oliveira de Azeméis, a minha mãe ficava lá sozinha, a outra minha irmã também foi para o Porto, para um colégio. O meu pai veio de Angola tinha eu treze anos. Veio pouco tempo, um mês, mas eu estava no colégio, não tive muito contato com ele, foram só dez dias, foi pouco. Também não conseguia perceber o meu pai, não estava à vontade, conseguia falar mais com a minha mãe que percebia tudo e explicava ao meu pai. Estive lá a passar a Páscoa

com uns tios e depois foi embora logo. O meu pai ainda ficou, mas, entretanto, também foi para Angola. Quando foi para o aeroporto, eu era para ir lá, mas não me sentia à vontade e depois nunca mais o vi até agora. Tenho mais quatro irmãs, meias-irmãs, lá em Angola, e uma meia-irmã cá que a minha mãe criou, era filha do meu pai com a amante. São seis filhas e um rapaz, mas da minha mãe são só dois, um casal. A minha mãe criou essa filha do meu pai desde os oito meses.

«O meu pai entrou no avião e pôs um bebé no colo da minha mãe.»

O meu pai, quando se deu a guerra, a minha mãe diz que não, mas eu lembro-me, a minha irmã tinha oito meses e vinha embrulhada num cobertor e o meu pai vinha com ela ao colo, eu não sabia o que se passava, mas as mulheres e as crianças estavam todas numa capela e os homens tinham de estar a vigiar. O meu irmão tinha mais ou menos 11 ou 12 anos e tinha muitos problemas de garganta, era o contrário de mim, porque ele foi de cá para lá e não se dava com a temperatura de lá e eu, como nasci lá, não me dava com a temperatura de cá. Quando já estávamos a entrar para os aviões, íamos entrando aos poucos, o meu pai entrou no avião e pôs um bebé no colo da minha mãe. Eu ia à frente e vi, não sabia o que é que se passava, vi-os a discutir, mas não sabia o que era, a minha mãe depois é que contou o que era. O meu pai disse à minha mãe que era melhor que ela fosse para Portugal e para dizer que era filha dela, mas ela não queria dizer, mas entretanto, o meu irmão ouviu, já era crescido. Depois o meu pai saiu, eu vi que era um bebé, mas não sabia bem o que se passava, entretanto eu ia afastando-a e dizia que não era minha. Nunca me senti bem com ela, porque achava que ela não era minha irmã.

«Na aldeia, com aquelas uvas todas e broa, não me sentia nada bem.»

Depois, quando fomos para casa da minha avó, estivemos 4 ou 5 meses em Lisboa, eles perguntavam se tinha família e, se tivesse, tinha de ir para casa da família e fomos para casa da minha avó, fomos para a aldeia. Também nunca gostei de estar na minha avó, porque era tudo diferente de Angola. Comia bifes, batatas fritas, bananas, comia bem, não passava fome, vestia-me bem. Depois vim para cá, mudou tudo, na aldeia, com aquelas uvas todas e broa, e não me sentia nada bem. Comia sempre à parte, na mesa, porque eram aquelas mesas de fazer o pão, mas eram pequeninas e não cabia lá toda a gente. A minha mãe tentava sempre fazer uma comida diferente, porque eu não estava habituada. A minha avó não achava piada nenhuma, porque tínhamos de comer todos da mesma travessa, punham lá os garfos e comia toda a gente dali e igual. Eu não achava piada nenhuma, não queria nada daquilo. A minha mãe fazia ovos e tal, mas a minha avó não queria, dizia que ela era fidalga, por estar a comer comida diferente. A minha mãe começou a procurar casa, porque não se sentia bem lá e achava que aquilo não estava bem, porque comiam arroz e queriam obrigá-la a comer arroz, mas em Angola não comia nada daquilo, porque o arroz era para as galinhas. Eu vi lá o arroz e achei estranho, peguei nele e fui dar às galinhas que estavam na porta. A minha avó, quando viu, passou-se. Toda a gente se riu, acharam piada, mas a minha avó não achou piada

nenhuma. Em Angola eu estava habituada a dar o arroz às galinhas, porque lá não havia milho, dava-se arroz. Lá havia muito arroz, café, bananas, maracujás.

«“Ela não é minha irmã, pois não?”»

Quando comecei a crescer dizia a toda a gente que ela não era minha irmã. Havia uma boneca que me tinham dado em Lisboa e a minha irmã queria a boneca, mas eu também queria e não lha queria dar. Entretanto partimos a boneca. O meu tio disse-me que ia comprar uma igual na feira, mas trouxe-me uma pequenina, de esponja, e nunca nos demos bem, porque a minha irmã não sabia que não era filha da minha mãe, mas estranhava muito as minhas atitudes. Enquanto não sabia falar só empurrava, mas quando soube falar e comecei a aprender “avó”, “pai”, “filha”, “família”, comecei a pensar sozinha e a ligar as coisas, aquele bebé no avião, comecei a tentar ligar as coisas todas e perguntei à minha mãe. “Ela não é minha irmã, pois não?”, mas a minha mãe dizia sempre que sim, “Quem é que te disse? Tu não sabes nada, é, é, é”. A minha mãe foi dizer ao meu irmão mais velho e ele disse que sim, que ela sabia. Toda a gente achou muito estranho. O meu irmão estava a trabalhar no Porto, num escritório, e só vinha ao fim-de-semana, trabalhava num escritório da rodoviária. Quando ele veio, perguntou-me, quando a minha mãe tinha saído, “Ela é tua irmã?”, e eu disse-lhe que não, que não era, e ele “Como é que tu sabes?”, e eu disse-lhe que vi o bebé e ele disse “É tua irmã, do pai é.” Eu lembrei-me, mas não conseguia dizer em LG o nome da senhora, mas lembrava-me que, quando ia passear com o meu pai de jipe para o campo, lembro-me de encontrar a mãe dela, uma mulata, não sabia o nome dela, mas perguntei se era uma mulher alta, com o cabelo ondulado, a minha mãe a dizer que não, que não era, mas ela também não sabia, ninguém sabia, e o meu pai pensava que, como eu era surda, não ia dizer nada a ninguém, e a minha mãe fez queixa ao meu pai antes dele vir. Quando o meu pai veio cá, tinha eu treze anos, não, antes veio um amigo do meu pai do Alentejo cá a Portugal, porque o meu pai pediu-lhe para ele trazer umas coisas. Ele veio almoçar, a minha irmã estava na escola, em Arouca, e o homem disse à minha mãe que o meu pai lhe tinha dito que eu que sabia que ela não era minha irmã e a minha disse: “Pois, é verdade, não sei como é que ela sabe, descobriu, mas não sei como.” E ele perguntou: “A tua irmã?”, “Foi para Arouca estudar”, “Ela é tua irmã”, “Não, não é nada minha irmã”, eu não sabia o que era uma meia-irmã, a minha mãe nunca me tinha explicado, vi só o bebé ali a cair de ‘para-quadras’. E o homem insistia que ela era minha irmã, e que era do pai e da mãe, e eu disse que da minha mãe não era. E ele acabou por se calar.

«Eu era pequena e não sabia o que isso era, porque nunca ninguém me tinha explicado.»

Foi-se embora e, entretanto, veio o meu pai, eu ainda estava no colégio, ele foi visitar-me quando chegou e foi a primeira coisa que me disse: “Onde está a Rita? Ela é tua irmã”, e eu fiquei assustada com a expressão dele e voltou a dizer “Ela é tua irmã”, com cara de mau e eu fiquei com medo. Depois, quando vim de férias, na Páscoa, o meu pai voltou-me a dizer que ela era minha irmã, disse que era tudo igual para todos e que tínhamos de ser amigos.

Entretanto, quando me zangava com a minha irmã, dizia-lhe sempre que ela não era minha irmã. E a minha irmã começou a ficar desconfiada e começou a investigar, mas a minha mãe dizia sempre que sim, que éramos irmãs. Entretanto, como eu tinha outras irmãs em Angola que vieram para Lisboa, no registo informaram-se e acabaram por descobrir. Mandaram-me chamar e descobri que era verdade, que ela me dizia a verdade e as outras estavam a mentir. Mas depois nunca mais se sentiram bem uma com a outra. Na altura não sabia muito bem, nunca ninguém me tinha explicado, mas sentia que não era irmã dela e dizia. A minha irmã pensava que era de propósito. Depois é que percebi que meia-irmã era a mesma coisa, mas eu era pequena e não sabia o que isso era, porque nunca ninguém me tinha explicado. Eu era má.

«Não era a primeira surda a ter um filho.»

Tinha algumas dificuldades quando a minha filha nasceu, mas vivia junto com a minha mãe, na altura. A minha mãe era muito dispassarada, aquelas coisas de antigamente, mas sabia fazer algumas coisas como ir ao médico e tal, mas quando a minha filha nasceu não houve problemas, correu tudo bem. Não era a primeira surda a ter um filho, já tinha visto outras colegas surdas que também tiveram filhos e já sabia mais ou menos o que esperar. Tenho uma colega que mora aqui perto, que além de surda tem uma perda de visão e também teve filhos, primeiro, e não era nada de novo, apesar de ser um pouco diferente, porque tinha os dois problemas associados. Tinha também a minha mãe que também tratava e via pelas vizinhas e fazia igual, já estava habituada a ver as outras a tomar conta e a mudar as fraldas e também já tinha experimentado, porque elas deixavam, e como se dava o biberão, depois já sabia fazer. Antigamente era diferente, porque eram as fraldas de pano, eram mais saudáveis. Ia sempre à escola, quando era chamada. Ao hospital, às vezes ia com a minha mãe, mas depois passei a ir sozinha. À escola ia sempre eu. Enquanto estive em casa da minha mãe, ia como encarregada de educação, ia buscar e levar juntamente com a minha mãe, mas depois, na terceira classe, em que já estava aqui [Vale de Cambra], tinha que ir sempre à escola sem a minha mãe.

“Olha a muda! Olha a muda!”

Às vezes, as pessoas que não me conhecem mostram assim uma atitude mais... mas aqui na zona toda a gente fala normalmente, ninguém... não sinto... e os meus amigos ajudavam e tudo, nunca me senti discriminada. Quando mudei para aqui, também é igual, falo com toda a gente, não tenho qualquer tipo de problemas. Ao início as pessoas não estavam habituadas tinham mais reticência, diziam: “Olha a muda! Olha a muda!” Só que agora têm o hábito e continuam a ter. O meu marido, como tem a oficina de pintura, é “o mudo” e vai ser “o mudo” para o resto da vida. É o hábito das pessoas, é mais fácil, “Quem, o pintor? Ai o mudo? Já sei!” Quando a minha filha era pequena, dizia a toda a gente que o pai não era mudo, era surdo, mas não adianta de nada. Alguns já começam a mudar a atitude.

PARTE II
PARTINDO DO OBJETO E DA PROBLEMÁTICA

Capítulo I - Construção do objeto e da problemática

O que se pretende estudar com este trabalho são diferentes percursos sócio-educativos de vida de diferentes mulheres, de diferentes gerações que possuem uma especificidade: a surdez. Procura analisar-se percursos de vida de três mulheres surdas de diferentes gerações de forma a compreender de que modo, tanto a nível social, familiar como profissional e educativo, estas mulheres se foram relacionando e participando numa sociedade maioritariamente ouvinte. Deste modo, pretende-se contribuir para a “visibilidade e relevância das experiências, percursos e subjetividades das vidas femininas” (Araújo & Magalhães, 1999: 133).

A atenção epistemológica, teórica e metodológica dada à análise de percursos biográficos é importante para se perceber que caminhos vão traçando e construindo, enquanto mulheres surdas. Não se acreditando numa essência, nem do ser mulher, nem do ser mulher surda, pois são dimensões e pertenças atravessadas por diversidades, acredita-se que existe um *standpoint*, a partir do qual se produzem formas de estar e de pensar o mundo. Estes lugares, de mulheres surdas, têm sido menos estudados. Como reforça Klein (1998), as pesquisas no âmbito do trabalho no caso específicos das/os surdas/os ficam-se somente pela figura do surdo (homem), não havendo relatos da situação laboral da mulher surda. É de todo fulcral articular as questões laborais, sociais e educativas a partir das experiências destas mulheres surdas para uma “cidadania plena, onde se possa dar voz e poder (*empowering*) às mulheres, para que não só possam ter acesso às possibilidades de vida existentes como também serem consideradas nos seus próprios termos” (Araújo & Magalhães, 1999: 133).

A partir dos testemunhos destas mulheres pretende-se compreender os traços comuns delas e o que as distingue e singulariza, nos campos social, educativo e profissional. Tentar-se-á perceber, também, quais as estratégias e procedimentos que estas mulheres surdas utilizaram e utilizam para (sobre)viverem num mundo maioritariamente ouvinte. Para se conseguir abordar estas questões específicas referentes às mulheres surdas ter-se-á de aportar estudos, conceitos e teorias de diferentes áreas, nomeadamente: Estudos Surdos (Skliar, 1997; Sim-Sim, 2005), Estudos de Género (Louro, 1999, 2000; Araújo & Magalhães, 1999; Barnartt, 2006) e Estudos Culturais (Fonseca, 2002; Garcia, 1999; Karnopp, 2010).

Capítulo II - Género, alteridade, diferença e surdez

“De menina sapeca
Que transborda beleza.
Transformando menina-moça-mulher.
Despertando em si a
Mulher Surda, guerreira, acima de tudo Mulher”.
SHIRLEY VILHALVA¹
(*Poetisa Surda*)

Através dos diferentes estudos anteriormente referidos, pretende-se problematizar as questões relacionadas com as mulheres surdas, nomeadamente as questões de género, alteridade, diferença e surdez. Quando se aborda as mulheres surdas, existe uma interligação a uma multiplicidade de identidades em que o facto de ser mulher surda é apenas uma dessas identidades. A surdez é apresentada como questão epistemológica e não como patologia, ou seja, a surdez é uma diferença e não deficiência (Skliar, 1997).

No poema, a poetisa Shirley Vilhalva pretende realçar o percurso que as pessoas efetuam ao longo das suas vidas onde desempenham papéis diferenciados em que a surdez é apenas uma das inúmeras identidades das mulheres, no seio de muitas outras, porque primeiramente são mulheres.

O conceito de género afasta-se do de sexo na medida em que este último está ligado à distinção sexual, biológica, que está na base da desigualdade social. Género assenta na forma como as características sexuais são “representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas” (Louro, 1999: 21) é que vai constituir o que é “feminino ou masculino numa dada sociedade e num dado momento histórico” (Louro, 1999: 21). O que é importante é a parte social, histórica, as condições de acesso aos recursos que a sociedade possui, as relações que se estabelecem entre as pessoas, entre os diversos grupos que constituem a sociedade. Deste modo, as questões de género são importantes para este estudo, uma vez que as relações sociais e familiares, o percurso escolar e profissional é o que se pretende abordar das trajetórias de vida de mulheres surdas de diferentes gerações.

As identidades de género e sexuais, abordadas a partir dos Estudos Culturais ou da perspetiva pós-estruturalista, “aditem e supõem deslizamentos e, dificilmente, se podem «encaixar» com exclusividade num único registo” (Louro, 2007: 215). Desta forma, não se pode seguir a lógica dos binarismos, tais como: homem/mulher,

¹ http://www.feneis.org.br/page/materias_despertarmulheres.asp - consultado a 6 de Março de 2011.

ouvinte/surdo, heterossexual/homos-sexual, mas sim ter em linha de consideração o indivíduo como ser único, respeitando as suas singularidades e diversidade. Os sujeitos não devem ser vistos somente por uma perspectiva, mas sim no seu todo, porque todas/os são diferentes. A ideia dos dualismos tem em consideração o primeiro elemento da dupla como sendo o correto, ou seja, o segundo elemento apresenta-se em desvantagem e num plano inferior ao primeiro. Estes binarismos não têm em consideração, também, que as pessoas que se encontram neles não são somente homens e mulheres, mas sim homens e mulheres de diferentes classes, nacionalidades, culturas, religiões, idades,... (Moreira, 1998; Skliar, 1998).

A autora Guacira Louro (2000) chama a atenção para o facto de que o conceito de género não se relaciona com os papéis femininos e masculinos que existem na sociedade, uma vez que isso seria redutor, deixando de lado as interações face a face juntamente com as formas de poder que emergem entre os géneros. Desta forma, o género é parte integrante das múltiplas e plurais identidades dos sujeitos.

Ao estudarmos as questões do género e, em particular, das mulheres, estamos igualmente a estudar os homens, o estudo do outro. As expectativas sociais sobre os papéis de género no seio da família e as relações entre as famílias e o sistema educacional, na Primeira República, podem traduzir-se por a educação das mulheres terem o propósito de as tornar mães enquanto que aos homens só lhes era exigido que fossem pessoas, cidadãos (David *et al*, 1993). Deste modo, as mulheres mantinham-se no mundo privado e os homens, no mundo público.

O conceito de *género* começou a ser utilizado não só para se refletir as questões relacionadas com as mulheres mas também “pass[ou] a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder” (Louro, 2000: 14). A mesma autora aborda o conceito de género ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, que começou, no Ocidente, no século XIX, com manifestações contra a discriminação feminina, nomeadamente no direito ao voto, o designado «sufragismo».

Posteriormente, este movimento foi considerado como a «primeira vaga» do feminismo, em que os “[s]eus objetivos mais imediatos (...) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas” (Louro, 1999: 15). Nesta fase os movimentos feminista e negro deixam de lado as mulheres negras, surgindo, estas, somente implicitamente, ou seja, considerou-se uma igualdade entre as mulheres e entre as/os negras/os, não se teve em linha de conta as mulheres negras e os homens negros (Ribeiro, 1995). Nesta linha de pensamento, “[o]s movimentos feministas movem-se no campo das lutas por direitos,

mas direitos para algumas mulheres apenas” (Costa, 2004: 28). As mulheres negras que participaram nestes dois movimentos, convictas da sua importância para uma conscientização social, ao mesmo tempo que se tornaram sujeitos políticos, através da exposição de situações de conflito e exclusão, também marcaram a história dos movimentos das mulheres negras (Ribeiro, 1995). As mulheres portadoras de deficiência foram, também elas, esquecidas no início do movimento feminista, e, entre elas, as mulheres surdas. A «segunda vaga», por volta de 1960, alia as preocupações sociais e políticas com empreendimentos teóricos de forma a refletir sobre o conceito de gênero. O ano de 1968 é um marco memorável em que “intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos [...], de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (Louro, 1999: 16). Deste modo, surgem os estudos feministas em que a mulher é sujeito da própria ciência. Há lugar à construção de uma epistemologia feminista, ou seja, começa a emergir uma teoria crítica feminista acerca do conhecimento. Até esta altura, a mulher era invisível tanto na esfera do privado como do público. Não possuía lugar nas ciências, nas letras, na música, na política... Atualmente, as/os feministas participam mais ativamente no universo científico com o objetivo de diminuir o fosso de gênero no que concerne ao campo científico e tecnológico, de forma a poderem ter um maior controlo sobre as suas condições de vida (Harding, 1991).

As mulheres, por oposição aos homens, e as/os surdas/os, por oposição às/aos ouvintes, sempre foram vistas como seres inferiores e como «outros» que não tinham oportunidade de se fazer ouvir, assim como “[m]uitos surdos também silenciaram as surdas e muitas surdas brancas, ricas, silenciaram outros surdos, negros, hispânicos, da mesma forma como foram silenciados outros movimentos de resistência à superestrutura” (Teske, 1998: 145-146).

Os Estudos de Género, entre outros, nomeadamente os Estudos Feministas, estiveram sempre preocupados com as relações de poder, de forma a mostrar a submissão e a opressão a que as mulheres sempre estiveram subjugadas. É na relação com as/os outras/os, no interior das redes de poder que “são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades” (Louro, 1999: 43). Embora reconheçam a importância das diferenças étnicas e de classe entre os homens, “as perspectivas feministas consideram que todos usam, potencialmente, a violência como um meio poderoso de subordinação da mulher, ou seja, esta é, para os homens, o meio mais eficaz de controlo social” (Dias, 2007: 400). Por outro lado, “a violência de que as mulheres são vítimas não só limita as suas vidas como reforça a sua passividade e

dependência face ao homem” (Dias, 2007: 400). No caso das/os surdas/os, estas relações de poder sempre existiram. A sociedade majoritária (ouvinte) é que domina, fazendo com que algumas/ns surdas/os estejam dependentes das/os ouvintes, “o sujeito surdo é referido como o «incapaz» de receber informações e experienciar relações no seu quotidiano” (Moreira, 1998: 102). Existe, aqui, a referência a duplas formas de violência e de discriminação. Estas manifestações de dominação existiram e existem em muitas situações e foram e são exercidas por diversas pessoas face a surdas/os ou a outras pessoas consideradas «diferentes». Mas, afinal, o que é ser diferente?

Parte-se do modelo relacional apresentado por Magalhães & Stoer (2003), onde o «outro» é diferente e «nós» também o somos, e da importância da diferença para a relação entre diferentes para estudarmos a alteridade aliada às questões da surdez e de género.

Skliar (1998) apresenta o termo «diferença» não como mais um conceito como «deficiência» ou «diversidade», mas sim como algo com significação política, a qual é construída histórica e socialmente. A diferença manifesta-se por um “processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (Skliar, 1998: 6).

Morris (1998) mostra que o movimento das pessoas portadoras de deficiência sempre tendeu para tratar as experiências particulares das mulheres com deficiência como invisíveis. A autora aborda o tema de género e deficiência não como sendo uma dupla desvantagem experienciada pelas mulheres com deficiência uma vez que isso levaria ao desempoderamento destas mulheres. Ela refere que dos poucos estudos, elaborados até 1998, com estas mulheres o que se pretende, somente, é saber qual dos «problemas» é pior para as mulheres ou de que forma é que tem um impacto nas suas vidas. A mesma autora declara que é necessário inverter esta situação, ou seja, fazer com que as experiências destas mulheres se tornem visíveis, sendo partilhadas com pessoas com deficiência ou sem deficiência de modo, não a torná-las vítimas passivas, mas com o objetivo de analisar a opressão a que são sujeitas e a criar formas de luta contra essa mesma opressão.

Um dos espaços, que tem sido vigiado e controlado pela sociedade (maioritariamente a masculina), das mulheres é o corpo. Um exemplo claro é o das mulheres muçulmanas que envergam vestes que lhes tapem o corpo, nomeadamente a *burka*, que lhes cobre o corpo na totalidade. Os movimentos feministas defendem “o direito das mulheres a terem o controlo sobre os seus corpos e poderem decidir em função de si mesmas e não de interesses do estado ou de terceiros” (Silva, 2005: 73).

Os *feminist disability studies* pretendem esclarecer os estereótipos relativos às pessoas com deficiências por parte das assunções dominantes, assim como perceber a relação entre os corpos e as próprias pessoas (Garland-Thomson, 2005). Por vezes, o corpo e as suas «marcas» não são o suficiente para se identificar claramente os sujeitos e as suas identidades e, por isso, fica-se desconfortável se, por algum motivo, não se consegue “enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência do seu corpo” (Louro, 2000: 90). Por outro lado, a atribuição de significados às «marcas» do corpo cambia-se mediante as culturas e os sujeitos, uma vez que “os corpos alteram-se devido à idade, à doença, às condições de vida [...]; pelas intervenções médicas, pelas transformações e possibilidades tecnológicas” (Louro, 2000: 91). As pessoas podem efetuar escolhas e opções sobre os seus corpos através de próteses, pinturas, adornos, implantes, de forma a serem códigos identitários (Louro, 2000).

Morris (1998) afirma que o corpo das mulheres com ou sem deficiência é sempre vigiado pelos homens, uma vez que nos situamos numa sociedade sexista e heterossexista, que tanto olha para estas mulheres com deficiência de uma forma atrativa como de modo repulsivo, devido à sua incapacidade. O corpo das/os surdas/os também tem sido, ao longo dos tempos, vigiado e controlado pelas/os ouvintes. São olhares que vêem as/os surdas/os como seres inferiores, com limites e insuficiências que devem ser tratados, reabilitados e normalizados (perspetiva clínico-terapêutica). Mas, se às/aos surdas/os for permitido “usar a sua própria língua, eles [e elas] terão um desenvolvimento cognitivo igual ao dos [e das] ouvintes” (Gomes, 2010: 14). A LG funciona como uma das características preponderante da identidade e da cultura surdas. Alexandre Graham Bell, no final do século XIX, era contra os casamentos endogâmicos entre surdos, para que não se disseminassem as/os surdas/os. O regime nazi esterilizou várias mulheres surdas e mulheres portadoras de deficiência, numa tentativa de criar uma “raça superior”. A surdez era considerada uma deficiência, e a mulher surda, vista como deficiente, não tinha o direito de ser informada sobre a sua saúde nem de poder decidir a sua própria esterilização. Nos dias de hoje, surge uma inversão epistemológica quando os casamentos entre casais surdos são festejados em associações de surdas/os e quando as/os surdas/os revelam preferência por filhas/os surdas/os (Klein & Formozo, 2007).

Historicamente, na nossa sociedade, a norma e o que é normal têm por base o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Louro, 2000). Assim, todos os outros indivíduos são abordados segundo esta referência. As mulheres, no decorrer deste pensamento, encontram-se à margem do que é normal e as/os surdas/os também, uma vez que, aos olhos das/os ouvintes, lhes falta um dos órgãos dos

sentidos característicos dum ser «perfeito». Louro (1999) salienta, também, que as mulheres não são todas iguais, havendo inúmeras diferenças.

Tradicionalmente, a cultura ocidental é apresentada como modelo e o indivíduo branco, ocidental, cosmopolita, de classe média, como o indivíduo padrão a partir do qual as pessoas são abordadas e conceptualizadas. Mas Coelho apresenta uma nova perspetiva de análise em que a “cultura ocidental emerge como diferença, e não como padrão, a partir da qual a alteridade é definida” (2010b: 23). Nesta esteira, é impossível, nos dias de hoje, “narrar as alteridades de forma fixa e imutável, de pensar os sujeitos como membros plenos de uma cultura, de nos situarmos numa única identidade, pois, embora possamos partilhar alguns traços, diferimos substancialmente noutros” (Thoma, 2005: 66). É fulcral e incontornável atendermos às inúmeras identidades, alteridades, subjetividades e experiências dos sujeitos e são estas heterogeneidades que fazem com que algumas/ns se identifiquem ou se distanciem de outras/os, enriquecendo a pluralidade no mundo.

Skliar & Quadros (2000) apresentam o conceito de alteridade sob a égide de três espaços discursivos que se referem às/aos outras/os: espaço colonial; espaço/s multicultural/ais e espaço/s da/s diferença/s ou espaço pós-colonial. O primeiro espaço diz respeito a um conjunto de interesses com o propósito de arrecadar, sob a forma de domínio e de poder, desde territórios até narrativas *face às/aos outras/os, sobre as/os outras/os, acerca das/os outras/os* (Skliar & Quadros, 2000). No que diz respeito às mulheres, ao longo dos tempos este espaço foi-se alargando, tomando posse do que era delas, em certas situações, ou nunca deixando que as mulheres tomassem posse, por exemplo, de algumas funções laborais. Isto foi acontecendo tanto por parte dos homens como de mulheres *face às mulheres* que se encontravam em situação desfavorável em relação às/aos primeiras/os. No caso das/os surdas/os também se pode falar em «colonização» por parte da sociedade dominante no que diz respeito à educação, emprego, direitos (Skliar, 1998). Mas as representações *face à alteridade* têm-se alterado, nomeadamente, com o surgimento do segundo espaço discursivo que abriu as portas a um discurso cívico, político e educativo de forma mais positiva. Mas este espaço não permite a todas/os as/os outras/os a sua movimentação e participação. Muitos/as encontram-se ainda do lado de fora deste local. Algumas mulheres (negras, lésbicas) e algumas/ns surdas/os (negras/os, homossexuais) têm-se emancipado com o advento deste espaço. Por fim, com o surgimento do espaço pós-colonial emerge, também, o espaço da diferença, da diferença cultural. Neste pólo, o essencial é respeitar as/os outras/os e as suas culturas, ou seja, tudo o que lhes diz respeito e que lhes é característico. No caso de alguns povos, por exemplo, o respeito pelas suas produções culturais, ou no caso das/os surdas/os, o respeito pela

LG, por exemplo, pois como diz Maalouf, “se aquele cuja língua eu estou a aprender não respeita a minha, falar a sua língua deixa de ser um gesto de abertura, torna-se um gesto de obediência e de submissão” (1998: 55).

bell hooks (1989) apresenta importantes contributos no que concerne ao conhecimento e à luta pelos direitos e justiça das mulheres negras. A autora refere que se deve olhar à diversidade no grupo alargado de mulheres, uma vez que o movimento feminista não pode tratar somente as questões das mulheres brancas ocidentais. Existem pontos comuns entre as mulheres que devem ser explorados no sentido de diminuir as desigualdades entre homens e mulheres, mas dentro das mulheres (e dos homens) não se pode esquecer a multiplicidade de situações que existem.

O feminismo negro foi bastante importante no desenvolvimento do conceito de raça/etnia, uma vez que “[a]s mulheres negras têm de confrontar outros problemas com que as mulheres brancas não se deparam, e o ativismo político do feminismo da segunda vaga empregava frequentemente a frase ‘nós mulheres’ sem diferenciar as experiências diferentes de mulheres” (Wensing, 2005: 106).

Os primeiros estudos sobre as diferenças entre as mulheres foram trazidas pelas «mulheres de cor» (Louro, 1999) e, posteriormente, pelas mulheres lésbicas. A autora refere que a expressão «mulheres de cor» não é uma boa tradução de *colored women*, uma vez que toma por referência as mulheres brancas. No caso da surdez pode-se falar também de mulheres surdas (*deaf women*), por oposição aos homens ouvintes, aos homens surdos e às mulheres ouvintes (que funcionam como ponto de referência e de normalidade).

Klein & Formozo (2007) abordam as questões sobre género e surdez aproximando-se de produções dos estudos feministas, nomeadamente baseando-se a partir da terceira onda de movimentos feministas que atua através da perspetiva pós-estruturalista, estudando o género feminista através da diferença. As autoras referem que as mulheres não desejam ser iguais aos homens, pois as subjetividades de umas/uns e outras/os são diferentes, “[t]ambém não são o oposto dos homens, o seu negativo. O género feminino caracteriza-se por sua(s) diferença(s) em relação ao género masculino” (Klein & Formozo, 2007: 102-103).

Coelho refere que a surdez é normalmente abordada enquanto «deficiência», embora a autora a entenda e trate “como diferença biopsicossocial, cultural e linguística” (2010b: 24), que entra na perspetiva socioantropológica que encara a surdez como diferença.

Se ao longo dos anos a sociedade maioritária tentou por todos os meios moldar as/os surdas/os à sua imagem e semelhança, por que não as/os surdas/os tentarem

com que as/os suas/seus filhas/os nasçam e/ou sejam como elas/es? Pode-se inverter epistemologicamente a situação das/os surdas/os (ou das/os ouvintes?) e pensar nas/os ouvintes num mundo surdo, majoritariamente de pessoas surdas. Para retratar esta inversão apresenta-se o seguinte exemplo:

“Em 2002, nos Estados Unidos, um casal de lésbicas surdas atraiu a atenção da imprensa por optar por ter um bebê surdo. O casal queria que a criança fosse como elas. As duas recorreram a um amigo que tinha várias gerações de casos de surdez na família, após terem sido recusadas por bancos de esperma. Elas realmente tiveram um menino surdo. Em entrevistas, as mulheres alegaram que seriam melhores mães de uma criança surda. Elas acreditam que são capazes de entender mais completamente o desenvolvimento da criança e de oferecer melhor orientação. Essas mulheres fazem parte de uma geração que [encara] a surdez não como uma deficiência, mas como uma identidade cultural. A escolha deliberada por um bebê surdo foi um exemplo de inversão epistemológica e gerou duras críticas entre os ouvintes, por motivos óbvios e, curiosamente, entre a comunidade surda, por motivos homofóbicos”

(Klein & Formozo, 2007:104).

Se, por um lado, se defende que as pessoas são livres para fazerem as suas opções de vida e têm direitos, por outro lado, quando tais escolhas colidem com o que a maioria das pessoas pensa ou faz, existem, logo, dedos apontados e olhares reprovadores, como foi o caso no exemplo acima descrito. Ou seja, ainda não há plena liberdade de todas as pessoas para fazerem o consideram ser o correto sem discriminação por parte de outras pessoas.

Diversas vezes o que acontece é que a maioria da sociedade não está, e/ou não quer estar, preparada para socializar com pessoas surdas, cegas, com mobilidade reduzida,... uma vez que, ao olhar para estas pessoas, só vêem o lado do défice, da perda, da falta, e não as vêem como pessoas com potencialidades, com capacidades e com experiências de vida relevantes. As pessoas surdas e, em particular, as mulheres surdas têm, também, inúmeras experiências a partilhar umas com as outras e com outras pessoas surdas e ouvintes, podendo assim desenvolver as suas identidades, na comunidade surda e na sociedade em geral, bem como têm a sua cultura partilhada por muitas/os e desconhecida de muitas outras pessoas.

Capítulo III - Identidade(s), cultura(s), comunidade(s) e intermulticulturalidade

3.1 - Identidade e surdez

A identidade é algo fluido e não imutável (Thoma, 2004; Gomes, 2010). É, também, de suma importância o papel do outro para a construção da identidade, uma vez que é na relação com o outro que se percebe e se atribui sentido às características de cada indivíduo. Assim, identidade e diferença são conceitos que estão intrinsecamente relacionados. Pode-se considerar a identidade de diversas maneiras, como a identidade do indivíduo, a identidade coletiva de um grupo, ou como um

processo de construção social (Wensing, 2005). Para o feminismo a identidade é socialmente construída através de diferenças, das quais as diferenças entre os sexos é a mais evidente (Wensing, 2005). Esta autora refere «eixos de diferença» para indicar dimensões como raça, género, etnicidade, classe e sexualidade que interferem nas lutas de poder e que funcionam como marcos de identidade (Wensing, 2005). Assim, o termo classe apresenta relações estreitas com um modelo ideal de homem, branco, de classe média, heterossexual, originário de países ocidentais, o qual se distancia das mulheres e, se se quiser, das mulheres surdas, negras, de baixa classe social.

As recentes teorias feministas implicam múltiplas identidades e dão ênfase à diversidade de vozes, *standpoints* e experiências das mulheres, portadoras ou não de deficiência (Garland-Thomson, 2005). Estas teorias visam uma alteração de perspetivas normativas, apelando à mudança de consciência da sociedade de forma a que esta tenha um olhar não negativo face às mulheres, mas sim integrador das suas características e singularidades. Harding (1991) realça a importância das teorias do *standpoint* feminista, as quais estão centradas nas diferenças de género e nas diferentes situações entre mulheres e homens.

No âmbito das mais recentes perspetivas feministas, com particular ênfase nas questões das mulheres portadoras de deficiência, destaca-se o contributo de Rosemarie Garland-Thomson. A autora aborda diferentes obras de diferentes autores com deficiência, destacando-se para este estudo duas coleções de textos escritos por surdas/os: *No Walls of Stone: An Anthology of Literature by Deaf and Hard of Hearing Writers*, editado por Jill Jepsen (1992), em 1992, reúne uma coleção de poesia e prosa contemporâneas de diversas mulheres surdas escritoras; e *A Mighty Change: An Anthology of Deaf American Writing 1816-1864*, editado em 2000 por Christopher Krentz (2000), reúne pela primeira vez escritores surdos do século XIX. Ambas as coleções apresentam uma visão muitas vezes esquecida do mundo dominado pela cultura ouvinte. É de ressaltar que as/os surdas/os têm uma relação peculiar com a língua escrita, uma vez que esta é a segunda língua deles, sendo este um desafio para as/os surdas/os e remetendo para a questão da alteridade ao nível da escrita.

Brenda Jo Brueggemann (2006), no seu livro *Lend Me Your Ear: Rhetorical Constructions of Deafness*, faz uma separação crítica entre identidade e biologia explorando as distinções entre a experiência corporal de ser surda e as identidades politizadas das/os surdas/os. Existe, assim, uma diferenciação entre o corpo das/os surdas/os e as suas vivências e as múltiplas identidades das/os surdas/os. A surdez é apresentada como cultura e não mais como deficiência ou patologia, o que leva a que as mulheres surdas sejam, também elas, vistas sobre as suas múltiplas identidades. O

facto de a identidade ser algo que se constrói na socialização com os outros “remete mais especificamente para a ideia de que a construção da identidade não ocorre de forma harmoniosa e equilibrada, mas é fruto de um jogo de poderes, em que a dominância dos grupos hegemónicos aponta o social valorizado, influenciando assim a constituição das identidades” (Magalhães & Cardoso, 2010: 53). É neste campo de batalha que as/os surdas/os se vão movimentando, dentro da comunidade surda, de forma mais restrita, e da sociedade maioritária, de forma mais alargada, e que vão construindo a(s) sua(s) identidade(s). As/Os surdas/os, ao longo dos tempos, têm defendido que têm uma identidade e uma cultura surdas e que pertencem a uma comunidade surda, afastando-se da vontade de muitas/os ouvintes em moldá-las/os à sua imagem e semelhança, obrigando-as/os a ouvir e a falar.

As/Os surdas/os não devem ser olhadas/os como deficientes, como alguém a quem falta algo, mas sim como diferentes, como indivíduos que possuem muitas experiências, diversas entre si (Coelho, 2010b). Se a surdez for olhada como uma deficiência e a/o surda/o como deficiente, poderá haver lugar a que esta/e aprenda, “de forma explícita ou subliminar, que ser/estar deficiente é uma tarefa árdua e marcada pelo conflito. cedo ou tarde percebe que a diferença/deficiência [não é algo bom], ou seja, não é uma identidade celebrada” (Magalhães & Cardoso, 2010: 51-52). Uma forma de se ultrapassar essa situação poderá ser através da perspetiva de Mottez (2006), que apresenta a surdez como uma relação, uma vez que serão necessárias duas pessoas para que se possa falar de surdez. Será na relação com o outro, ou seja, em contato com outra/o surda/o que também comunique através da LG que surgirão “novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral” (Santana & Bergamo, 2005: 567). A mesma autora e autor salientam a importância da aquisição de uma língua e de todos os mecanismos relacionados com ela, especificando que a LG é a única capaz de atribuir uma identidade à/ao surda/o. É evidente que ninguém possui uma única identidade, ou seja, o facto das pessoas se relacionarem umas com as outras, as práticas sociais existentes, fazem com que, ao longo da vida, construam uma série de identidades que fazem parte integrante dos seres humanos.

Se se aliar a ideia de que a identidade é um processo de identificação e de ‘desidentificação’, então, “[a] construção da identidade baseia-se num processo de «associação» a um determinado grupo e de «dissociação» com relação a outros grupos” (Santana & Bergamo, 2005: 571). Neste ponto, é essencial o encontro surda/o-surda/o para a construção da identidade surda (Perlin, 1998).

O sujeito não constrói a sua identidade sozinho, mas sim na relação com o outro. Segundo Gomes, “[a] identidade é compósita, ou seja, é constituída por

pertenças múltiplas e é o conjunto de todas essas pertenças que constitui o sujeito” (2010: 42). As/Os surdas/os, na sua construção enquanto indivíduos, são também compósitas/os, porque convivem tanto no mundo ouvinte como no surdo, aliando as características dos dois lados, por um lado, como forma de sobrevivência dentro da comunidade majoritária, ouvinte (no local de trabalho, na escola, nos serviços sociais,...), e, por outro lado, como uma estratégia identitária (Santana & Bergamo, 2005).

A linguagem é vista como o elemento fundamental do ser humano, embora se descure que ela está dividida em oral, escrita e gestual. Durante muito tempo só se deu importância à linguagem falada e quem não possuía essa forma de expressão era considerado «anormal» ou como se tivesse recebido um castigo divino (Santana & Bergamo, 2005). Ana Paula Santana (2007) defende que a identidade surda é única e exclusiva e está ligada ao uso da língua. A autora refere que a identidade surda é construída por diferentes papéis sociais que as pessoas surdas apresentam (surda/o, rica/o, heterossexual, branca/o, professora/r, mãe/pai) associada à língua que é parte integrante da subjetividade das pessoas. Dizer que a LG é uma língua tem consequências linguísticas, cognitivas e, também, sociais, uma vez que as relações entre os sujeitos serão diferentes. Se ser normal pressupõe ter uma língua e se ser anormal é não possuir uma língua e tudo o que ela transporta “(comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua [gestual] como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda” (Santana & Bergamo, 2005: 567), isto é, a LG permite uma possibilidade legítima de olhar a/o surda/o como «sujeito de linguagem». Deste modo, a «anormalidade» transforma-se em diferença, em «normalidade». A mesma autora e o mesmo autor defendem que dificilmente se pode referir a uma única identidade surda, uma vez que “[a] constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, [...] e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos” (Santana & Bergamo, 2005: 572). Assim, cada sujeito possui múltiplas identidades, uma vez que as constrói dentro da sua cultura e da sua comunidade, mas ao mesmo tempo na mescla de outras culturas e de outras comunidades às quais igualmente pertence (Coelho, 2010b). Esta autora apresenta outros traços da identidade surda: “[o] teatro de Surdos, os passeios de Surdos, a eleição da *miss* surda, o desporto entre surdos, as anedotas que só têm graça nessa língua” (Coelho, 2010b: 77) são exemplos de características da identidade surda.

Outra situação explícita da identidade surda é, por exemplo, em contexto escolar, quando a criança surda, filha de mãe e pai ouvintes, se insere no seio de

outras/os colegas surdas/os, elas/es vão comunicar em LG e conhecem-se pelo nome gestual que cada uma/m possui (uma característica física ou um traço psicológico) adquirindo um novo nome, uma nova identidade (Benoît, 2006). As/Os surdos/as, quando se conhecem, não utilizam o nome atribuído à nascença, mas sim um nome gestual, ou seja, genericamente, todas as «Marias» têm um nome gestual diferente, uma vez que têm características físicas, relacionais e psicológicas distintas.

3.2 - Cultura surda e reconhecimento

A discussão do tema da LG está estreitamente relacionada à cultura surda, a qual está, por sua vez, relacionada à identidade do sujeito que “(con)vive, quase sempre, com duas comunidades (surda e ouvinte)” (Gesueli, 2006: 280). Ainda seguindo o pensamento da mesma autora, a identidade surda alia-se à cultura surda havendo um “processo de recriação de um espaço cultural visual. Na medida em que os[as] surdos[as] legitimam [a] sua língua e [a] sua comunidade, temos como decorrência dessa convivência minoritária o nascimento da cultura surda (arte, humor, teatro, poesia, etc.)” (Gesueli, 2006: 284).

Clifford Geertz (1993) apresenta o conceito de cultura como sendo semiótico, ou seja, tal como Max Weber afirmou, o sujeito tem as suas teias que vai tecendo, a que vai atribuindo significado, e não leis, e é a esse mesmo significado que corresponde a cultura. Geralmente associa-se cultura de um povo às expressões artísticas, às festas e cerimônias, lendas e crenças, assim como às suas vestimentas, alimentação e linguagem.

Laura Fonseca, no seu estudo sobre culturas juvenis, especificamente as das raparigas revela que “[o]s conceitos de cultura, com que a ciência social tem trabalhado, têm estado sob o escrutínio de uma concepção hegemónica de cultura, não servindo, portanto, para compreender as vidas das raparigas” (Fonseca, 2002: 95). É também nesta situação que se encontram as/os surdas/os, uma vez que é sempre a partir de conceitos hegemónicos ouvintistas que se olha as/os surdas/os, gerando olhares deficitários, negativos e errados. Para ultrapassar esta situação é necessário respeitar e compreender a cultura surda a partir das suas experiências e dando lugar às/aos próprias/os surdas/os, para que elas/es narrem as suas experiências em todos os níveis sociais.

A história das/os surdas/os é pautada por duras lutas em prol do reconhecimento de que são seres humanos dotados de inteligência e capacidade de comunicação, embora diferente da das/os ouvintes, mas igualmente eficaz e, mais recentemente, por lutas para que a sua identidade e cultura surdas sejam socialmente aceites.

Ana Paula Santana e Alexandre Bergamo afirmam que, no campo da surdez, quando se aborda o termo «cultura», está-se a referir à LG, “às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os/[as] surdos/[as] realizam para agir no/sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campanha que acciona a luz, o uso de fax em vez de telefone, [telemóvel com videochamada,] o tipo de piada que se conta” (Santana & Bergamo, 2005: 572), sendo estes alguns exemplos das adaptações que as/os surdas/os efetuam para (sobre)viverem no mundo, constituindo-se, igualmente, como características da cultura surda.

Orquídea Coelho utiliza “a expressão «marcadores culturais» para designar os traços culturais relevantes, que emergem enquanto elementos significativos, estruturantes e organizadores das narrativas dos indivíduos, e que contribuem para os processos de construção identitária destes, no seio de uma dada comunidade” (Coelho, 2010a: 219), sendo esta expressão - «marcadores culturais» - inerente a todas as pessoas que estão inseridas numa comunidade e numa cultura, e tem como objetivo construir a sua própria identidade.

“A ideia de luta pelo direito de ser surdo e pelos direitos dos surdos, pelo seu lugar na sociedade e no mundo, de luta histórica pelo reconhecimento das Língua Gestuais, assim como a simples existência e fluência da LG, a pertença a um mundo de experiência visual e não auditiva e a identidade política surda são exemplos de marcadores culturais surdos”

(Coelho, 2010b: 78).

Do mesmo modo que não existe uma única identidade surda, também não existe uma única cultura surda que remeta para toda uma diversidade dentro das comunidades de surdas/os. Podemos, sim, falar de um multiculturalismo, uma vez que as/os surdas/os não se caracterizam somente pela sua surdez, mas possuem um conjunto de características próprias que as/os diferencia das/os ouvintes e de outras/os surdas/os. Pode-se ser surda/negra, surdo/negro/, surda/branca, surdo/branco, etc, e estas pessoas surdas podem estar inseridas noutras culturas minoritárias como a cultura negra, indígena, imigrantes,... (Sá, 2006). Desta forma, existe um conjunto vasto de características que transforma o que, à partida, é considerado pela sociedade como uniforme (mulheres e surdas/os), em diversidade, diferença. Não se pretende igualar todas as pessoas colocando-as num mesmo patamar, mas sim que todas as pessoas respeitem e encarem as/os outras/os como diferentes, porque, no fundo, todas/os são outras/os (Magalhães & Stoer, 2003).

O conceito de multiculturalismo entende a cultura relacionada não somente à etnia, à nação ou à nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a definição própria de grupos (Bueno, 1998). Assim, a cultura surda envolve comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais distintas da

cultura ouvinte (Bueno, 1998). Embora as duas culturas não possam separar-se, uma vez que não é somente a surdez ou o facto de possuir audição que identifica um grupo ou outro. Há que ter em consideração a raça, classe e género como elementos fundamentais na constituição de uma cultura. Assim, torna-se claro que a surdez não é suficiente para reconhecermos dois indivíduos como, por exemplo, uma mulher, negra, pobre, latino-americana, que vive numa pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, europeu, que vive numa cidade e surdo (Bueno, 1998). Não podemos descurar a surdez, mas será que é condição bastante para os considerarmos como pares e como pertencentes a uma mesma comunidade?

Há quem não considere a existência de uma cultura surda porque apenas encara a cultura universal, a cultura monolítica (Skliar, 1998). A cultura surda não é o reverso da cultura ouvinte, nem se pretende separar estes dois grupos. O enfoque que se pretende dar é o de que a cultura surda é construída socialmente embrenhando-se na cultura ouvinte e vice-versa, enriquecendo-se mutuamente. Assim como a cultura surda não é homogénea, apresentando características próprias, as suas formas de ver o mundo e a sua produção cultural, diferindo entre as diversas comunidades surdas, também a comunidade ouvinte não é ela homogénea, ou seja, não se pode fazer referência somente aos homens, ocidentais, brancos, católicos, de classe média, já que estes são uma ínfima parte da sociedade.

3.3 - Comunidade, multiculturalidade e surdez

Normalmente, as culturas geram-se no meio de comunidades que partilham aspetos comuns com os quais se identificam. Assim, as/os surdas/os também procuram outras/os surdas/os com quem partilham experiências e com quem se identificam, criando-se, desta forma, comunidades surdas. Por outro lado, os sujeitos não podem pensar a construção da sua identidade somente dentro da sua cultura e a sua comunidade, mas sim “na confluência de outras culturas e de outras comunidades” (Coelho, 2010b: 77).

As comunidades surdas também consideram que têm uma cultura própria. Segundo Thoma (2005), a definição de cultura não tem tanto a ver com o que uma determinada comunidade ou sociedade produz em termos culturais, mas mais com o conjunto de vivências e de troca de significados que se estabelece entre os membros dessa mesma comunidade ou sociedade.

Skliar (1997) apresenta a comunidade de surdas/os em dois níveis de organização, assim como em qualquer comunidade: o nível institucional, onde se incluem as associações, as federações e os clubes, e o agrupamento espontâneo, onde se enquadra a comunidade surda. Assim, como refere Ottomar Teske “[a]

comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais” (1998: 148) que se dissocia da comunidade ouvinte, uma vez que as pessoas surdas necessitam da LG e de experiências visuais para comunicarem com outras pessoas.

Garcia (1999) aprofunda o tema da comunidade surda, relacionando-a com a educação de surdas/os, e afirma que para as/os ouvintes a surdez é uma característica primária e para as/os surdas/os é a primeira identidade. Assim, quando surgem alunas/os surdas/os negras/os na escola, há uma certa desconfiança por parte das/os educadoras/es e das/os outras/os alunas/os surdas/os (brancas/os), como se a raça ou a cor fossem dissociáveis do facto de ser surda/o. É necessário ver a identidade dos sujeitos na sua complexidade e multiplicidade.

Karnopp (2010) adianta que não é só a surdez e a utilização da LG que caracterizam a comunidade surda, mas também uma atitude surda que engloba a participação de todas/os as/os surdas/os na troca de informações e ideias de aspetos políticos, sociais e linguísticos desta comunidade. A comunidade surda funciona como ‘escudo protetor’ onde as/os surdas/os se organizam para escaparem à ridicularização da LG e dos seus bens culturais, de ações intolerantes e até proibitivas, tentando fortalecer a LG, a identidade e a cultura surdas (Karnopp, 2010).

Não é o objetivo, como o não é o de outras/os autoras/es, querer-se separar os dois grupos, surdas/os e ouvintes, elencando diferenças e oposições, mas sim criar elos de ligação entre os dois lados, uma vez que todas/os vivem na mesma sociedade. O que se pretende é salientar as especificidades culturais e a diferenciação linguística como forma das/os surdas/os poderem desenvolver-se cognitivamente, social e pessoalmente sem terem o peso da dominação ouvintista. O que se aspira é atingir o biculturalismo ou o multiculturalismo, se possível, uma vez que coexistem duas comunidades, duas línguas, duas formas de ver o mundo, que não estão de costas voltadas, mas sim em prol dum objetivo comum: a igualdade entre todas/os. Para tal é necessária uma aceitação da diferença cultural e linguística.

Com o virar do século (XX para XXI), a mistura de diferentes culturas pelos países tem vindo a acentuar-se profundamente devido a novas correntes migratórias, mas as questões da multiculturalidade não têm progredido na mesma direção, uma vez que não tem sido dado o devido espaço para o pleno desenvolvimento dessa mesma multiculturalidade (Leite, 2008). Numa visão monoculturalista, quando não se tem em linha de consideração a diferença, a resposta possível é a assimilação à cultura dominante. Quando as diferenças são aceites existe uma atitude ativa, as respostas centram-se no que existe de distinto, “mas também no que existe de comum e estruturam-se no princípio de que a diversidade é não só um direito como também um potencial fator de enriquecimento, desde que sejam criadas condições de

interação positivas entre as diferentes culturas” (Leite, 2008: 26). Desta forma, há a preocupação pela/o outra/o, o respeito pela diferença e não existe um olhar somente para o ‘próprio umbigo’. Esta será uma perspetiva de multiculturalismo «crítico» que tenta desestabilizar as relações de poder existentes em contextos em que as desigualdades existem (Stoer & Cortesão, 1999). Em contraponto, a autora e o autor apresentam um multiculturalismo «benigno» que “divide a sociedade em esferas separadas de estrutura e cultura, eliminando assim prematuramente da análise considerações baseadas na classe social” (Stoer & Cortesão, 1999: 99).

Considera-se pertinente haver lugar a trocas e diálogos entre Um/Uns e Outras/os, mas para tal é também essencial que estejam todas/os no mesmo patamar social, ou seja, que haja condições de igualdade. Será a partir deste local que todas/os poderão participar na descoberta da/o outra/o e, ao mesmo tempo, de si própria/o. Deste modo, atingir-se-á o biculturalismo em que não só a cultura maioritária do país será relevada como também outra(s) cultura(s). Assim, “[e]sta heterogeneidade relaciona-se com um princípio de igualdade de oportunidades que não se restringe ao acesso mas que, antes, promove o sucesso” (Stoer & Cortesão, 1999: 82).

Como defende Perlin (1998), a interculturalidade é importante, uma vez que a identidade surda se integra numa cultura visual, não sendo uma construção isolada, mas sim multicultural. A comunidade surda apresenta-se, assim, como uma minoria linguística e cultural onde as/os suas/seus membros são pessoas singulares com características únicas do ponto de vista das suas experiências visuais “desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até ao ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...)” (Skliar & Quadros, 2000: 50) e que podem, perfeitamente, coadunar-se na sociedade nacional. Para tal, é necessário que a sociedade olhe para as pessoas surdas a partir da sua diferença para que as relações entre todas/os se efetuem num mesmo patamar.

Capítulo IV - LG e educação de surdas/os

As/os médicas/os sempre encararam as/os surdas/os como indivíduos deficientes que importava reabilitar. A comunidade surda, por outro lado, considera que o facto de terem uma língua e identidade próprias lhes dá um outro estatuto – o de uma minoria linguística e cultural. Estas duas perspetivas buscam uma solução diferente para o “problema da comunicação dos surdos” (Santana, 2007: 21). A perspetiva clínico-terapêutica ou designada por modelo médico considera que a surdez é uma doença ou deficiência e, como tal, deve ser tratada ou recuperada. Nesta linha de pensamento, “o modelo afirmativo da deficiência, ao identificá-la como um desvio, equaciona-a como algo nefasto, a minorar, a resolver ou, até, a erradicar,

por forma a que o sujeito se torne cada dia mais próximo da norma” (Coelho, 2010b: 29).

As/Os surdas/os, ao longo dos tempos, e consoante as sociedades onde nasciam e viviam, sempre foram vistos de diferentes formas (Coelho, 2007), assim como a sua educação sempre esteve envolvida em controvérsia e dividida entre duas visões – a médica e a antropológica/ cultural ou sócio-antropológica (Valente, Correia & Dias, 2005).

A visão das/os surdas/os como diferentes é sustentada pelas comunidades surdas e pelas Ciências Sociais e Humanas, que defendem que a LG é a língua da/o surda/o e que ela/e pertence a uma cultura surda, construindo, assim, a sua identidade (Santana, 2007).

Encarar as/os surdas/os como membros de uma comunidade linguística e cultural implica ver a educação sob uma outra perspetiva. A ênfase não é dada tanto à reabilitação (embora esta não seja eliminada), mas mais à aquisição de conteúdos académicos através da LG que é a primeira língua das/os surdas/os. Os estudos têm apontado para a proposta do bilinguismo “como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a LG como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (Cabral & Coelho, 2006: 218). Mas esta opção pelo ensino bilingue não é obrigatório, ou seja, compete às famílias a escolha do modelo de ensino e estas sentem-se muitas vezes divididas entre as duas opções. Aquelas que defendem uma visão médica submetem as/os suas/seus filhas/os a processos de reabilitação e a uma educação oralista. As/os médicas/os defendem que a surdez é uma deficiência e, como tal, tem de ter tratamento para que as/os surdas/os sejam «normalizadas/os» e, através da tecnologia, cheguem à fala, ao oralismo. Do outro lado da barricada, existe o bilinguismo, que defende a LG como a língua natural das/os surdas/os, que estão inseridas/os numa comunidade surda, de modo a “diminuir os estigmas” (Santana, 2007: 14). Este modelo de educação pensa a diferença na sua totalidade, tendo em consideração a própria alteridade como diligência. Não existem situações de privilégios de umas/uns em relação a outras/os, mas sim um enriquecimento através da troca (Gomes, 2010).

As mães e os pais têm de fazer uma opção entre as modalidades audioverbal ou visuomanual, mas não quer dizer que a/o filha/o a aceite para sempre. A primeira tem como objetivo levar a criança “a aproximar-se dos[/as] ouvintes e integrar-se na comunidade maioritariamente ouvinte” (Valente, Correia & Dias, 2005: 83). As/os mesmas/os autoras/es referem que, com este método, não se aproveita o tempo para a “transmissão de saberes culturais, informações e desenvolvimento de competências e autonomia” (Valente, Correia & Dias, 2005: 83), pois só se trabalha a fala. Contra

este “poder hegemónico” da sociedade ouvinte sobre as/os surdas/os, surge a perspectiva sócio-antropológica que defende o uso da LG para aceder à educação, para construção da identidade surda e para autonomia dos sujeitos surdos, quer dentro da comunidade surda quer da comunidade ouvinte.

Partindo do modelo sócio-antropológico, tenta-se atingir “uma perspectiva pós-cultural, a qual se situe na interface da condição individual e de uma comunidade cultural, considerando as singularidades, os sentidos e narratividades de ambas” (Coelho, 2010b: 21). Elaine Fernandes (2008) afirma que a educação das/os surdas/os é uma questão social, uma vez que estas/es estão inseridas/os na sociedade onde existem interações sociais através da comunicação. Deste modo, se as/os surdas/os não acedem à audição, as trocas comunicativas terão de ser efetuadas através de mecanismos visuo-espaciais, isto é, terá de haver lugar a experiências em LG. Daqui decorre a importância das/os surdas/os terem acesso, o mais precocemente possível, à LG de forma a terem uma língua que lhes permita transmitir pensamentos, vontades, desejos, opiniões, ou seja, que lhes dê acesso à comunicação com a sociedade. Assim, poderão participar de forma completa como cidadãos/aos no mundo.

Capítulo V - Igualdade de oportunidades, inclusão e cidadania: ser mulher e surda

Tal como foi abordado anteriormente, o modelo sócio-antropológico, juntamente com uma perspectiva pós-cultural, tem em linha de consideração as pessoas surdas e as suas individualidades, lutando para que elas tenham uma efetiva igualdade de oportunidades, em todas as esferas da sociedade, para que sejam cidadãos do mundo.

Assim, o conceito de justiça, numa democracia, “articula-se intimamente com outros conceitos, tais como o de igualdade de oportunidades, de equidade, de igualdade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade” (Estêvão, 2001: 52) e que ajudam a conceptualizar todas as alçadas da sociedade onde se inserem pessoas ouvintes e surdas.

O conceito de igualdade de oportunidades, tendo em consideração a dimensão de género, está associado ao acesso das mulheres à educação assente “num quadro de representações sociais em que é a assimetria e a desigualdade entre homens e mulheres que se constitui como norma de referência e senso comum” (Pinto & Henriques, 2000: 19), isto é, existe um conceito de pessoa diferente para homens e mulheres.

Matias (2002) refere que os debates recentes acerca da paridade dos homens e das mulheres, embora apresentem avanços consideráveis, mostram, também, as limitações tanto no mundo do trabalho, como no domínio da vida pública ou privada. Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, elas tornaram-se mais ativas, aproximando os seus comportamentos políticos ao dos homens, uma vez que o trabalho funciona como um lugar de aprendizagem e de socialização. Rematando: “[m]ais as mulheres são diplomadas, menos as suas opiniões, representações e práticas se diferenciam das dos seus homólogos masculinos” (Matias, 2002: 698). A mesma autora afirma que numa mesma profissão, homens e mulheres não efetuam as mesmas funções e estas últimas “acedem muito raramente aos níveis mais elevados, apesar das mudanças verificadas nas últimas gerações” (Matias, 2002: 702). Desta forma, no que respeita à igualdade de oportunidades entre os sexos, está assegurada a igualdade de acesso à educação, mas a frequência da escola (mesmo com certificação) não é suficiente para permitir uma integração das mulheres no mercado de trabalho em iguais condições com os seus parceiros masculinos.

A igualdade é um direito, indiscutível, de todas/os e, por isso, compete ao Estado e a outras instituições sociais criar as condições necessárias que permitirão garantir iguais oportunidades de acesso independentemente do sexo, raça, religião ou outro qualquer fator discriminatório. É com este pressuposto que se defende um ensino gratuito e público, bem como “uma pedagogia diferenciada que devia considerar a diversidade dos/[as] alunos/[as] como legítima” (Estêvão, 2001: 62).

Mas as questões da igualdade de oportunidades só a partir das políticas educativas do pós-25 de Abril de 1974 tiveram uma expressão considerável, embora já tivessem sido aportadas pela Reforma Veiga Simão. Esta igualdade de oportunidades referia-se a uma igualdade de oportunidades no acesso das raparigas e dos rapazes às mesmas escolas, “no pressuposto de que estas medidas serão suficientes para terminar com discriminações e desigualdades entre os dois grupos de género” (Araújo, 2010: 229).

Foi em 1986, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo que, em Portugal, “passou a ser expressa a responsabilidade do Estado pela igualdade de oportunidades de acesso à escola, mas também da igualdade de oportunidades de sucesso escolar” (Leite, 2008: 19).

Duarte (2006) relata que a igualdade de oportunidades deveria estar presente na prática educativa através duma isenção da discriminação social, cultural e intelectual e que o sistema deixasse de dar atenção somente aos mais capazes. A mesma autora, juntamente com Ricou & Nunes (2005), afirma que não é suficiente o respeito pela diferença, já que o mais significativo será a existência de condições para que, a

partir das suas diferenças, as pessoas tenham uma igualdade de oportunidades no acesso aos bens sociais. Mas, como refere Lopes não basta atribuir um rótulo para ficar tudo resolvido, uma vez que “[a] falácia da “igualdade” camufla outras narrativas e poderes desiguais que mostram a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais” (1998: 109).

Diversas comunidades, entre elas a de surdas/os, têm vindo a reclamar o respeito pela sua diferença e a lutar pela igualdade de oportunidades com base nessa mesma diferença, reivindicando que “a diferença somos nós” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 93). No âmbito educativo, Duarte refere que a escola “tem a responsabilidade de garantir o direito à diferença, criando percursos escolares que respeitem a diversidade e as características dos diferentes grupos sociais e culturais” (2006: 257) para que atinjam o sucesso na aprendizagem. Todas/os as/os cidadãs/ãos fazem parte da comunidade e têm um papel a desenvolver. Assim, o objetivo que a sociedade deverá atingir “é que a criança com necessidades educativas especiais em geral, e a Criança Surda em particular, venha a desempenhar funções sociais que sejam válidas e valorizadas” (Duarte, 2006: 268).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, conhecida por Declaração de Salamanca (1994), defende que todas/os as/os alunas/os devem aprender juntas/os, independentemente das dificuldades e diferenças que possam apresentar. Deste modo, estas escolas devem conhecer, “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos/[as] seus/[suas] alunos/[as], adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos/[as]” (Unesco, 1994: 11), ou seja, é sustentada a ideia da educação para todas/os. No que concerne à educação de surdas/os, a referida Declaração reconhece que, devido às especificidades das/os alunas/os surdas/os, elas/es devem estar em escolas especiais, ou unidades, ou classes especiais nas escolas regulares.

No seguimento do preconizado pela Declaração de Salamanca (1994) sobre a escola inclusiva como forma de acolhimento de todos os grupos de alunas/os, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, também defende esta perspetiva: “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”².

Duarte, Ricou & Nunes interrogam-se sobre o facto de pessoas surdas, que possuem “necessidades comunicacionais específicas», de que forma «poderão usufruir de uma igualdade de oportunidades se não conseguirem estabelecer o mesmo tipo de relações interpessoais” (2005: 136). No que diz respeito à inclusão no

² Diário da República, 1ª série, nº 4, pág. 154.

mercado de trabalho, muitas/os surdas/os experimentam situações de incompreensão e inaceitação face ao facto de serem surdas/os, uma vez que muitas instituições empregadoras não têm em consideração a LG e a cultura das/os surdas/os, nem colmatam a necessidade das/os surdas/os de terem a presença de intérprete aquando das deslocações às mesmas instituições, o que culmina nas dificuldades de comunicação entre os dois lados (Coelho, 2000). Desta forma, as/os surdas/os estão ainda longe de exercerem o seu direito de cidadania enquanto participação na vida da comunidade civil (Coelho, 2010a). Assim, as/os surdas/os buscam cada vez mais melhores condições de vida, uma vez que “[o] desajustamento entre as suas expectativas e aquilo que vão conseguindo fazem com que sejam um grupo inconformado” (Coelho, 2010a: 203). As pessoas surdas pretendem igualdade de oportunidades entre todas/os, isto é, que estejam incluídas plenamente em todas as esferas da sociedade.

O conceito de inclusão surge sobretudo nos discursos acerca da educação. Assim, nos finais dos anos 80, do século XX, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, institucionalizou-se, legalmente, o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos (Leite & Fernandes, 2008). A Declaração de Salamanca, realizada em 1994, o DN 7520/98 e o DL 3/2008 são documentos que defendem que “[a] escola inclusiva tem de ser sinónimo de uma escola compreensiva e significativa para todos e para os surdos” (Tété Gonçalves, 2005: 97). Na linha de pensamento do autor, a escola inclusiva deverá ser um fator de promoção da pluralidade, do espírito de alteridade e de qualidade educativa favorecendo a que todas/os as/os alunas/os tenham a mesma igualdade de oportunidades. Para o autor, uma escola inclusiva e significativa tem que se afastar do modelo clínico-terapêutico, vendo a condição linguística da/o surdo/a e pretendendo educar, em vez de corrigir, aproximando à dita normalidade. Esta escola tem, assim, que seguir o modelo sócio-antropológico, que defende e valoriza uma educação bilingue, atendendo aos processos que favorecem o sucesso académico dos/as surdos/as e não às questões relacionadas com o ensino formal da língua oral.

Se a escola encarar a surdez como uma diferença declarada vai, de forma natural, reformular os currículos e as práticas educativas. Se isto não ocorrer, pode-se cair no erro de atribuir a responsabilidade do fracasso escolar aos/às próprios/as alunos/as surdos/as. A inclusão escolar dos/as surdos/as e a presença de uma educação bilingue e bicultural não são suficientes para constituir uma escola significativa. Tem também que se ter em conta aspetos relativos à identidade surda, à criação de condições linguísticas e educacionais para o desenvolvimento bilingue, à

utilização e promoção educacional da LG e ainda à difusão da LG para fora da comunidade escolar (Tété Gonçalves, 2005).

A escola inclusiva enfrenta um desafio que “diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem educar correctamente todas as crianças” (Duarte, 2006: 269), sendo necessário, para tal, a criação de comunidades acolhedoras, atitudes não discriminatórias e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Para uma efetiva inclusão é necessário que haja a aceitação da individualidade, da diversidade, a valorização de cada sujeito e a cooperação entre todas/os. Não é suficiente a contratação, para trabalhar, de pessoas portadoras de deficiência como mero cumprimento da Lei, uma vez que faz com que a inclusão pareça acontecer camuflada pela exclusão dos direitos humanos básicos, dado que os sujeitos acabam por ser privados do direito à igualdade, ao bem-estar, e do acesso pleno aos bens da sociedade, acabando por se encontrarem numa situação de privação (Pizarro & Eulálio, 2008). Assim, inclusão não é o contrário de exclusão, mas sim, o direito e o dever de decidir em participar efetivamente num mundo plural.

No seguimento desta ideia pode-se apelar ao debate o conceito de cidadania já que muitas pessoas são e/ou estão arredadas da participação na vida da sociedade, nomeadamente as mulheres, em geral, e as/os surdas/os. Para tal, os contributos de T. H. Marshall são fundamentais. Como afirma o autor, “a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (Marshall, 1967: 76). Segundo o mesmo autor, o conceito de cidadania pode ser dividido em três dimensões: civil, política e social. A primeira diz respeito à liberdade individual, à liberdade de expressão e de pensamento, ao direito de propriedade, bem como ao direito à justiça. Por sua vez, a dimensão política relaciona-se com o direito de participar no exercício de poder político. A dimensão social tem a ver com o direito a uma vida digna, incluindo o direito à segurança e bem-estar económico. Mas estes intentos não se foram aplicando a todas as pessoas ao longo dos tempos, uma vez que “o desenvolvimento da cidadania e da linguagem dos direitos tem partido de um pressuposto de um «indivíduo» com uma imagem masculina, baseada numa racionalidade e percursos de vida que põem de lado a diversidade, as experiências e os percursos trazidos por mulheres” (Araújo, 2001: 96). Desta forma, as mulheres mantiveram-se, durante muito tempo, sem usufruir totalmente da sua cidadania. Este conceito surge na ânsia de se gerar uma mudança de perspetiva e de transformação social em relação à construção histórica e social em que o ponto de partida entre homens e mulheres não era idêntico. O mesmo se passa

em relação às/aos surdas/os que reivindicam igualdade de oportunidades no acesso à educação, ao emprego, aos serviços sociais, à cultura e ao lazer relativamente às/aos surdas/os, através dos “movimentos surdos”³, [os quais são] uma possibilidade de caminhada política de resistência às práticas *ouvintistas* até então hegemónicas nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais, como também, um espaço de luta pelo reconhecimento da LG e das identidades surdas” (Klein, 2005: 1).

Benvenuto (2010), referindo-se à inclusão das/os surdas/os na comunidade de cidadãos/ãs, afirma que esta é feita, desde finais do século XIX, pelo acesso destes sujeitos à língua vocal (oral e escrita). Neste decurso, quase dois séculos mais tarde, o iletrismo que este grupo apresenta mostra que a instrução não lhe permitiu o acesso a um exercício da cidadania de forma plena. A autora apresenta este conceito (iletrismo) como sendo uma gestão insuficiente da leitura e da escrita a qual impede o acesso ao sentido do texto, o que poderá ser ultrapassado se o texto for lido por outra pessoa ou noutra língua. Assim, distancia-se do conceito de analfabetismo, em que há uma impossibilidade quase total de ler e de escrever.

O facto de as LG terem sofrido flutuações no que concerne à sua valorização (até finais do século XVIII uma grande aceitação e, posteriormente, uma progressiva exclusão até à sua total proibição), assim como a crescente e quase permanente valorização das línguas vocais enquanto fator de integração das/os surdas/os na vida social resultou no que a mesma autora denominou de «iletrismo surdo» como sendo algo de demarcação que torna audível o que, até aí, era inaudível uma vez que as/os excluídas/os não eram ouvidas/os, eram invisíveis e «iletrados» (Benvenuto, 2010). Sob o ponto de vista aristotélico, onde há uma clara relação entre linguagem (oral) e pensamento, como as/os surdas/os não acediam à língua (vocal, note-se) também não acediam ao pensamento o qual era essencial para aceder aos seus direitos enquanto cidadãos/ãs. Então, como reagiram e reagem as/os surdas/os para colmatar esta situação? De que forma tentam atingir uma igualdade de oportunidades com os seus pares ouvintes?

As/Os surdas/os, através dos seus próprios meios de tradução, de escrita, da LG e de técnicas, apresentam outras formas de se tornarem «ouvidas/os», empoderando-se e emancipando-se, o que lhes permite tornarem-se participantes na sociedade e cidadãos/ãs.

Benvenuto (2010) expõe alguns exemplos das/os surdas/os para uma nova leitura do termo «iletrismo surdo». Um grupo de surdas/os de Marselha que decide trabalhar na tradução, para LG, do hino nacional francês «A Marselhesa» mostra a

³ Movimentos surdos – segundo a autora são movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações e lutas das pessoas surdas pelo reconhecimento da LG e da sua cultura.

capacidade das/os surdas/os em apropriarem-se dum símbolo do Estado, entrando na comunidade de cidadãos/ãos. Um outro exemplo realça como é possível repensar e redimensionar a escrita (e a escrita da LG) e a tecnologia de modo a possibilitar uma participação diferente mas real das/os surdas/os na sociedade: com a possibilidade de gravação e arquivo de imagens e vídeos, é possível enviar correio electrónico em LG, pela internet; é possível também falar, pelo telemóvel, em videochamada, em LG; é possível apresentar trabalhos de investigação, em LG. A partir do computador e das novas tecnologias, é necessário efetuar uma reconcetualização da escrita da LG, da visualização do texto em LG e da sua estrutura, permitindo novas perspetivas intelectuais e novas exigências, ultrapassando as fronteiras normativas que até agora não possibilitavam pensar o impensável (Benvenuto, 2010). O que a autora preconiza é que se deve valorizar as experiências ao longo da vida das/os surdas/os e não só a posse dum certificado escolar.

L'Huillier (2010) apresenta como causa do iletrismo das/os surdas/os o facto de a sociedade lhes impor o ensino através da oralidade, desvalorizando continuamente a LG o que conduz ao isolamento, a falhas linguísticas, sociais e escolares.

Orquídea Coelho afirma que existem, nos dias de hoje, ainda muitas/os surdas/os que não são alfabetizadas/os, “ou que têm níveis muito baixos de literacia, o que significa que a legendagem de programas televisivos ou outros é, nestes casos, um entrave e não uma forma de facilitar a comunicação” (2010b: 90). Para contornar esta situação é necessário, para além da legendagem, haver interpretação em LG da programação televisiva, embora com uma melhor acuidade visual, uma vez que o discurso em LG no quadrado no canto da televisão é de difícil percepção. Estas, entre outras medidas, são importantes para que as/os surdas/os tenham acesso a toda a informação, e não a parte dela, e usufruam do direito que têm à participação, à comunicação e à informação com o objetivo último de serem independentes e poderem efetuar opções nas suas vidas, sem terem de recorrer constantemente à ajuda das/os ouvintes. Ainda urge fazer muita coisa, uma vez que o que foi acima relatado é, na prática, pouco executado. Karnopp (2010) refere que as/os surdas/os produzem muita coisa, mas que pouco material é compilado e registado em vídeos e “livros para divulgação e leitura em escolas de surdos/[as] e na comunidade em geral” (Karnopp, 2010: 161).

Os projetos *Spreadthesign* e *Profacity*⁴, ambos na área da surdez e da educação de surdas/os, e levados a cabo no Centro de Investigação e Intervenção

⁴ *Spread the sign – Communication in National Sign Language*, Projecto Internacional financiado pela Comissão Europeia (LLP-LdV/TOI/SE/08/1204 *Lifelong Learning Project, Leonardo da Vinci, Transfer of Innovation*), 2008/2010;

Educativa (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), “são contributos para a inclusão de estudantes Surdos[as] na vida da Universidade, através da participação, implicação e responsabilização destes em processos de investigação/intervenção” (Coelho, 2009: 23). O primeiro projeto – *Spreadthesign* – conta com a participação de nove países europeus, cujo objetivo “é recolher gestos no âmbito nacional de cada país participante, para construir um dicionário multilingue, digital, on-line, em várias áreas temáticas, aliando as línguas nacionais e gestuais dos diferentes países envolvidos” (Coelho, 2010b: 23). O projeto *Profacity – Profane Citizenship in Europe: Testing Democratic Ownership in Hybrid Situation* – é um “estudo sobre Cidadanias Profanas e processos de apropriação democrática” (Coelho, 2010b: 24) em que os sujeitos implicados, “por razões de diferença, limitações, défice de recursos, ou outra situação/contexto, são instados a um exercício de cidadania alternativo à cidadania jurídica” (Coelho, 2010b: 24).

Se muito foi feito em prol da igualdade de oportunidades, da inclusão e da cidadania das mulheres e das/os surdas/os ao longo dos últimos anos, não se pode baixar os braços, porque também ainda falta muito para que estes direitos estejam ao alcance de todas/os.

Profacity – Profane Citizenship in Europe. Testing Democratic Ownership in Hybrid Situation, Projecto Internacional financiado pela Comissão Europeia (225511, *Seventh Framework Programme, Collaborative project*), 2008/2011.

Parte III
Percurso metodológico

Capítulo I - Opções metodológicas

É a partir dos discursos de três mulheres surdas que se procurará compreender de modo mais aprofundado os seus percursos educativos, profissionais e sociais, reconhecendo-se que as suas experiências singulares e únicas fornecem igualmente perspetivas sobre um tempo e espaço coletivo. Assim, a ideia central deste estudo é analisar as suas trajetórias sociais e educativas, tendo em conta, de modo particular, algumas mudanças, nomeadamente legislativas, na área da educação de surdas/os e os seus efeitos ao nível da promoção do sucesso educativo das/os surdas/os. É intenção deste estudo compreender de que modo os conceitos de igualdade de oportunidades, de inclusão e de cidadania podem ser reconceptualizados a partir de experiências de mulheres surdas.

O estudo das experiências tem sido objeto de diferentes campos disciplinares como a Sociologia, as Ciências da Educação e os Estudos Feministas. No âmbito destes últimos, Maynard & Purvis trazem para a discussão o valor da experiência enquanto objeto na pesquisa feminista, uma vez que “[e]mbora inicialmente a experiência tenha sido perspetivada como um ponto de partida para a análise feminista, tornou-se um fim em si mesma” (1994: 5). Em detrimento da quantificação, as feministas têm valorizado o conhecimento e a compreensão das experiências das mulheres. A epistemologia feminista orienta-se no sentido de definir alternativas que levem ao reconhecimento das especificidades das experiências femininas, a sua história e os seus discursos.

Capítulo II - Algumas orientações epistemológicas

2.1 - Posição paradigmática e contributos do campo das Ciências da Educação

O presente estudo não se inscreve no designado paradigma científico dominante, uma vez que a “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata” (Santos, 1988: 49), e do senso comum e procura aproximar-se do paradigma emergente portador de “um estatuto epistemológico e metodológico próprio” (Santos, 1988: 52). O primeiro paradigma apresenta-se como dominante porque apresenta um modelo de racionalidade hegemónico ao qual esta investigação não se coaduna. Pauta-se, sim, por um estudo de pessoas e com as pessoas, em que as mulheres surdas biografadas são atoras e protagonistas, contribuindo para a construção de conhecimento⁵. Pretende-se que este estudo se inscreva naquilo que Boaventura de Sousa Santos designa como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 1987: 37).

⁵ No entanto, não há ilusões sobre um nivelamento de poderes entre investigadora/r e investigadas/os.

Quer-se com isto dizer que se procura englobar tanto o paradigma científico como o paradigma social. As CS, e as Ciências da Educação, em particular não poderão “virar” as costas a outras perspectivas e outros pensamentos, mas sim fazer convergir e tornar úteis essas diferentes óticas. Para tal é necessário conhecer e compreender os fenómenos sociais partindo das atitudes e ações e dos sentidos que os sujeitos atribuem às mesmas.

Boaventura de Sousa Santos (1987) quando se refere ao paradigma emergente afirma que todo o conhecimento científico-natural é científico-social, ou seja, não pode haver uma separação radical entre as Ciências Naturais e as CS porque ambas se suportam. Deste modo, as CS englobam a produção de objetos científicos que integram as diferentes dimensões de cientificidade: a epistemológica, a teórica, a técnica e a morfológica (cf. De Bruyne, Herman & Schoutheete, 1991). Desta forma as CS inserem-se num pólo epistemológico onde há lugar para a construção desses mesmos objetos de conhecimento científico nas suas dimensões discursivas. Por um lado na vertente de uma epistemologia da escuta ativa dos próprios sujeitos produtores de conhecimento e, por outro lado, complementando-se, uma epistemologia do sentido, em que é necessário aprender o sentido que as/os outras/os atribuem às suas vidas e às suas práticas sociais (Berger, 2009). O mesmo autor, Guy Berger, faz uma passagem da *epistemologia do olhar*, onde “o objeto não é reconhecido como sujeito” (2009: 190), para uma *epistemologia da escuta* onde há lugar ao envolvimento na “temporalidade dos fenómenos, ou seja, [envolvimento] na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos” (2009: 189) a que a pessoa se torna sensível.

A investigação científica no âmbito das Ciências da Educação é importante para se conhecer, explicar e compreender de melhor modo a vida das pessoas e o mundo, de forma geral (Silva, 2007). Embora se pretenda atribuir importância ao papel do sujeito nas suas experiências e à sua autonomia, tal situação “não significa uma opção definitiva por uma lógica emancipatória” (Correia, 1998: 143). Uma vez que as CS, e mais especificamente as Ciências da Educação, são pluridisciplinares, pois dada a sua extensão não podem ser englobadas numa única disciplina, falar de interdisciplinaridade é abordar a organização do trabalho educacional nos seus níveis teórico e/ou prático (Henriques, 1993) de forma a perceber a complexidade das situações de educação. A via epistemológica da interdisciplinaridade realiza reflexões acerca da natureza e da “especificidade do conhecimento produzido nas várias áreas disciplinares e a relação entre elas” (Henriques, 1993: 656), onde se pretende atingir um conhecimento onde se reflita acerca dos problemas dos sujeitos com os próprios sujeitos.

Correia afirma que o «paradigma da sociabilidade» salienta, por um lado, a importância da educação para a reconstrução de relações sociais que se preocupam com a(s) justiça(s) sociais, e por outro lado, “atribui uma ênfase acrescida à problemática das relações sociais no interior da escola, encarando esta problemática como decisiva na determinação do sentido das relações entre educação e cidadania” (2005: 415). Assim, atuando numa fase precoce, no meio escolar, este paradigma concorre para um trabalho alargado e transversal ao longo de toda a vida dos sujeitos. Correia refere, ainda, que o método biográfico, enquanto pedagogia da interpretação e da escuta, está em alternativa à pedagogia da observação e do registo dominante, e “é também uma pedagogia da recomposição e da mediação, alternativa à pedagogia da acumulação e da transmissão de sentidos” (1998: 151). O que se realça com este método é o de dar voz, gesto e vez a quem normalmente se encontra em posições periféricas e menos visíveis. O objetivo das histórias de vida, como menciona Correia, assim como das narrativas biográficas, é “promover uma troca de olhares entre subjetividades que se escutam mutuamente numa relação de reciprocidade que difere da relação de observação onde o observador procura revelar o observado sem se dar a revelar” (1998: 151).

Plummer (1983) relata que nas pesquisas biográficas as vidas das pessoas são contadas pelas suas próprias palavras, ou seja, o objetivo é dar a voz a quem, raramente, não é ouvido. Assim, no presente estudo o que foi realizado foi dar voz e gesto a três mulheres surdas que pertencem a uma minoria linguística e cultural – a comunidade surda. As narrativas biográficas, enquanto método utilizado nas CS e Humanas e que orienta escolhas metodológicas, epistemológicas e teóricas, pretendem emergir os “documentos de vida” (Plummer, 1990) dando voz e, neste estudo, dando gesto a quem não é visto (as/os surdas/os) e escutado, permitindo-lhes, assim, gestualizar e falar na primeira pessoa sobre os seus percursos de vida, nomeadamente, educacionais, profissionais e sociais (Fonseca, 2005). O foco desprende-se da totalidade, da autenticidade e da verdade absoluta para se voltar para as dimensões específicas do relato da história gestual. Assim, este trabalho reveste-se de importância em termos de equacionar o método, pois desafia aquilo que foi pensado: a voz. A partir das narrativas biográficas pode-se compreender os “significados pessoais e coletivos dos silêncios que também acentuam a defesa e a negação de outros, ao mesmo tempo que enfatizam alguns aspetos do passado” (Fonseca, 2005: 170).

2.2 - Contributos da abordagem fenomenológica

O filósofo Edmund Husserl (1970) foi o precursor da fenomenologia, enquanto escola de pensamento contemporâneo, e defendia que a fenomenologia é o percurso (método) que tem por objetivo a constituição da ciência da essência do conhecimento. Ou seja, o objetivo de Husserl (1970) é um retorno à própria consciência dos objetos, um voltar à essência do conhecimento, dos acontecimentos (fenómenos).

A fenomenologia, enquanto corrente sociológica que assenta na importância dos sentidos construídos pelas pessoas, pretende compreender os sujeitos enquanto seres no mundo, preocupando-se em “apreender a lógica dos fenómenos subjectivos” (Guerra, 2006: 27). Alfred Schütz (1994) afirma que é importante a diferença entre o mundo social e o natural, na medida em que o primeiro é de difícil quantificação e experimentação, logo é necessário recorrer a métodos compreensivos dos fenómenos. Para tal, “há que dar voz aos actores, aos indivíduos implicados, e a partir da análise dessas «vozes», ir elaborando enunciados hipotéticos que permitam atribuir um dado sentido ao fenómeno em estudo e ir apreendendo as suas lógicas” (Terrasêca, 1996: 93). No presente estudo será ver as mãos dos indivíduos e partir do que elas dizem proceder à sua interpretação.

Os contributos desta abordagem passam por conduzir o leitor a efetuar uma análise das vivências dos sujeitos em conjunto com eles, mas para se realizar esta interpretação é necessário estar livre de conceitos e definições apriorísticas (Coltro, 2000), ainda que se reconheça que há pré-concepções que se transportam para o estudo. O objetivo é atingir a compreensão do viver, ou seja, juntamente com as pessoas biografadas, compreender os significados que as pessoas atribuem ao que está a ser investigado, através da intuição que se constitui como principal instrumento desta abordagem. Percebe-se quais os significados que os sujeitos atribuem a determinado fenómeno pelos discursos das suas experiências de vida, relacionando-se, deste modo, o fenómeno e o significado (Silva, 2008a).

2.3 - Teoria do *standpoint* dos sujeitos / protagonistas

A teoria do *standpoint* (Harding, 1991) torna-se importante para analisar as perspectivas das mulheres biografadas, assim como para analisar o lugar a partir do qual a investigadora se encontra para efetuar o estudo. Esta teoria surgiu como uma teoria crítica feminista acerca das relações entre a produção de conhecimento e práticas de poder (Harding, 2004). Deste modo, existe uma relação direta entre a teoria do *standpoint*, as Ciências da Educação e a fenomenologia, na medida em que estas três dimensões têm em consideração a perspectiva dos sujeitos, bem como os sentidos que eles atribuem às suas experiências e situações. Pretendem, também, conjuntamente

com as pessoas envolvidas, que estas sejam participantes e co.produtoras de conhecimento, tentando promover um empoderamento e emancipação destas pessoas.

As mulheres biografadas que participaram neste estudo são «outros» diferentes da investigadora, no sentido em que têm outro estatuto (o de sujeitos) e são surdas, enquanto a investigadora é ouvinte. As mulheres biografadas para esta investigação são mulheres surdas; duas delas são mães, a outra ainda não; duas estão a estudar e uma delas é trabalhadora-estudante, constituindo-se, deste modo, algumas dimensões que organizam o *standpoint* das protagonistas, a partir do qual elas próprias são produtoras de conhecimento. Considera-se que os sujeitos implicados na própria investigação serão eles próprios protagonistas na produção do conhecimento, sendo este sempre uma co-construção. A pessoa biografada tem uma visão do tema da pesquisa e vai fazendo as suas leituras e organizando as suas narrativas de acordo com um conjunto de valores que são tidos em conta ao longo de todo o processo de investigação. Pode-se considerar, ainda que com muito cuidado, que esta pode ser uma tentativa de empoderar os sujeitos (embora não aconteça sempre nem de forma igual com todos os sujeitos), esteja intimamente associada à epistemologia da escuta das vozes dos próprios indivíduos implicados no processo de investigação, com o objetivo de compreender os seus percursos de vida e perceber quais os sentidos que os sujeitos atribuem a experiências e situações das suas vidas. Como referem Magalhães & Araújo, “[m]uita da pesquisa e intervenção feministas têm tido como intenção o permitir às mulheres falar sobre as suas experiências e escutar as suas vozes” (2000: 191). Coloca-se, assim, o peso da balança do lado do eixo compreensivo (*verstehen*), embora esta compreensão não emerja diretamente. Existe sempre uma reconstrução da realidade social ao transcrever e ao organizar, há sempre uma interpretação por parte de quem investiga. Enquanto investigadora parte-se sempre de um lugar “enformado, desde logo, [pela] própria experiência e subjectividade biográfica, escolar, educacional, profissional, política e científica” (Fonseca, 2005: 155). Deste modo, existe uma relação complexa entre o processo de produção de conhecimento, os diferentes contextos destes processos e o envolvimento do indivíduo produtor de conhecimento – investigadora/r e participantes.

Plummer (1983) nas suas reflexões sobre as Histórias de Vida, levanta a questão sobre quem poderá ser estudado: uma pessoa à margem da sociedade, uma pessoa de referência ou uma pessoa comum. No presente estudo as três mulheres surdas biografadas enquadram-se no primeiro grupo (pessoas à margem de uma sociedade) uma vez que se encontram em encruzilhadas culturais, identitárias e linguísticas, onde possuem experiências contrastantes quanto à forma como vivem.

Como exemplo desta situação e como forma de exemplificar o modo como as mulheres interpretam o próprio tema de investigação, pode-se recorrer a uma das entrevistas biográficas (ver Apêndice III), em que a biografada questionou a investigadora para clarificar uma das questões, devolvendo-lhe a própria pergunta:

“E dentro da comunidade surda, qual o papel das mulheres surdas?” (Investigadora)

“A importância dentro do grupo? As mulheres? Porquê as mulheres?” (Rita, 24)

Nesta investigação as protagonistas alargam-se, uma vez que, nos estudos somente entre ouvintes, existe a/o investigadora/r e a/o investigada/o, mas neste caso, a intérprete também participa no processo de investigação. Passa a existir uma tripla relação: investigadora, surda biografada e intérprete, em que todas têm lugar de destaque e os seus papéis, embora distintos, são de extrema relevância para a pesquisa. Esta tripla relação pode ser um pouco colonialista, no sentido em que a investigadora é quem define, numa primeira fase o problema, o objeto de estudo e a natureza da pesquisa, e, em parte, a qualidade e o tipo de relações que se estabelecem na interação com a pessoa surda biografada e a intérprete. Para suavizar esta situação tenta-se, por exemplo, deixar o mais à vontade possível as biografadas, colocando perguntas abertas ou semi-abertas, onde a pessoa possa discorrer sobre um tema sem grandes limitações. Do percurso levado a cabo por esta relação, resulta uma narrativa biográfica repleta de imagens únicas, como se duma tela se tratasse.

2.4 - Experiência da investigadora: implicação, diferentes papéis, *standpoints*

Antes de se começar a biografar as mulheres surdas que foram selecionadas para este estudo, surgiu uma dúvida: quem é que efetuará a tradução e interpretação das mesmas? Uma vez que a investigadora é licenciada em Tradução e Interpretação em LGP, em exercício de funções, será que poderia, por um lado, fazer o papel de entrevistadora/investigadora e, por outro lado e ao mesmo tempo, o de intérprete de todas as entrevistas biográficas? Será que conseguiria desempenhar os dois papéis? Ou seria mais prático, seguro e fidedigno solicitar a colegas intérpretes de LGP, desligadas deste estudo, para efetuar a tradução e interpretação das entrevistas biográficas? Após algum tempo de ponderação e de conversação tanto com a orientadora deste trabalho como com outras pessoas que já entrevistaram surdas/os, resolveu-se efetuar um distanciamento das funções enquanto intérprete de LGP e focar-se somente no papel de entrevistadora/investigadora.

Se, por um lado, há um distanciamento do papel de intérprete de LGP para que a investigadora possa estar o mais concentrada possível nas entrevistas biográficas,

por outro lado, ela está forçosamente implicada aquando do processamento dos dados. Quer isto dizer que no processo de transcrição das entrevistas biográficas, não se recorreu somente à voz das intérpretes de LGP, mas também às filmagens para se clarificar algumas ideias, não com o objetivo de avaliar ou nem com um sentimento de desconfiança em relação ao trabalho das colegas intérpretes de LGP, mas de forma a ser o mais fiel possível ao que as pessoas em questão gestualizaram. Neste tipo de pesquisas, nomeadamente com pessoas surdas, existe uma tripla tradução. Quando a investigadora coloca um tópico para a pessoa surda discorrer sobre ele, a intérprete traduz, interpretando, a questão. Depois, quando a surda biografada gestualiza, a intérprete está novamente a traduzir, para voz, efetuando uma interpretação, também. E aquando da análise de conteúdo há a interpretação do que as pessoas disseram/gestualizaram por parte da investigadora. Em todo este processo procura-se, ao máximo, não desvirtuar a mensagem proferida pelas pessoas surdas. A transcrição das entrevistas biográficas constitui-se, logo, como uma “verdadeira *tradução* ou até uma interpretação” (Bourdieu, 1997: 709). O mesmo autor continua dizendo que “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” (Bourdieu, 1997: 710).

Ao longo da construção das narrativas, a investigadora assume diferentes papéis. Apesar, de inicialmente, ficar decidido que a investigadora não teria o papel de intérprete de LG, aquando da transcrição das entrevistas biográficas, tal situação teve de ser transposta porque havia pontos da entrevista biográfica que não estavam clarificados somente pelas palavras da intérprete de LG. Assim, a investigadora teve de desligar o áudio das gravações de vídeo para assumir o papel de intérprete de LG e traduzir a parte que não estava tão clara. Noutras situações teve de reler as transcrições para articular e escrever melhor o Português.

“Aquando da transcrição das entrevistas biográficas senti que, por vezes, não percebia bem o que a surda biografada estava a querer dizer ouvindo somente a voz da intérprete. Assim, com o objetivo de efetuar uma transcrição fidedigna, desliguei a parte áudio da gravação para me focar apenas nos gestos da biografada” (NT, 15/10/2010).

Em todo este processo, a experiência da investigadora assume um lugar de destaque uma vez que o facto de ser intérprete de LG de profissão permitiu aceder e contactar com as três mulheres surdas, bem como encontrar lugares para a realização das entrevistas biográficas e ajustar alguns pontos da tradução. De realçar, também, que a participação no presente Mestrado em Ciências da Educação permitiu à investigadora chegar, através de uma das colegas de turma, a uma das mulheres surdas, sua mãe, constituindo-se, a colega, numa boa informante e na intérprete de

LG da entrevista biográfica à mãe. Os lugares onde a investigadora pretende situar-se prendem-se com recortes particulares nos campos de conhecimento dos Estudos Surdos, dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, relacionando-os com as questões comunicacionais particulares das pessoas surdas as quais suscitam, muitas vezes, situações de desigualdade e discriminação.

Não se almeja atingir um conhecimento verdadeiro, único e completo, mas sim, a criação de espaços de reflexão, de descoberta e de problematização. Assim, abandona-se a perspectiva da modernidade, tomando, antes, uma perspectiva de abordagem pós-estruturalista, para haver um afastamento «de toda e qualquer tendência que caracterize a busca de um ponto centralizador» (Moreira, 1998: 96), globalizante, homogêneo e permanente. O foco será em múltiplas direções, uma vez que as mulheres não são somente mulheres, mas são surdas, mães, estudantes, entre um arco-íris de muitas outras pertencas.

Capítulo III - O desenvolvimento do método

O essencial deste estudo será compreender as diversas situações de vida das mulheres e das/os surdas/os e problematizá-las no campo teórico, político e mesmo em termos de ação para uma verdadeira justiça social das mulheres e das/os surdas/os (Olesen, 1998). Desta forma, a escolha que se faz ao nível do método procura corresponder a estas intencionalidades. Como referem Araújo, Magalhães & Fonseca, “a metodologia qualitativa, enquadrada numa epistemologia feminista, atravessaria todos os *processos e momentos* de pesquisa, à procura de dar conta das condições sociais e da *ação humana* das mulheres: escutar, conhecer, interrogar, expressar, interpelar, compreender, identificar e transformar” (2000: 138).

Será utilizada, como método, a narrativa biográfica. Como refere Bourdieu, não basta agir enquanto investigadora para controlar a interação aquando da narrativa (nomeadamente no que diz respeito à linguagem, sinais verbais e não verbais), é, também, necessário agir “sobre a própria *estrutura* da relação (...), portanto na própria *escolha* das pessoas interrogadas e dos/[as] interrogadores/[as]” (2001: 696). É, reconhecendo as especificidades e singularidades das vidas individuais, optou-se pela construção de três narrativas biográficas. As participantes biografadas escolhidas foram: uma mulher surda adulta, formadora de LGP e presidente de uma associação relacionada com a comunidade surda, uma outra mulher surda mais velha e uma estudante do Ensino Superior surda. Estas mulheres são de faixas etárias diferentes, de forma a perceber as particularidades vividas por estas três mulheres surdas que passaram por diferentes políticas, diferentes movimentos sociais,... Os sujeitos adquirem, assim, uma enorme importância neste estudo estando envolvidos ao longo

de todo o trabalho. Reconhece-se que a sua implicação é crucial e que a sua “experiência pode constituir-se num manancial poderoso de conhecimento sobre os quotidianos ao mesmo tempo que pode potenciar possibilidades científicas e margens políticas para a transformação social” (Fonseca, 2005: 162). Deste modo, são importantes não só as pessoas e as suas vidas, mas também o contexto em que elas se inserem de modo a refletir-se as suas experiências numa temporalidade histórica. Tal como refere a autora supracitada, para esta investigação foram mobilizadas perspetivas biográficas culturais enquadradas numa epistemologia feminista “que procura descobrir diversos sentidos da vida” (Fonseca, 2005: 187).

3.1 - O método biográfico

No presente trabalho, o enfoque que se pretende dar centra-se nos percursos de vida das diferentes mulheres surdas, salientando o que as afasta e o que as aproxima em diversas áreas das suas vidas. As suas experiências diárias, desde a escola ao trabalho, são relevantes para as suas construções identitárias enquanto mulheres e surdas. O método biográfico surge, desta forma, como consequência de considerações epistemológicas e teóricas com o intuito de colocar em prática uma tomada de consciência dos processos através dos quais, neste caso, as/os adultas/os se constituem. Mathias Finger acrescenta, ainda, que o método biográfico justifica-se porque “valoriza uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (1988: 84). Assim, não se pode desvincular as experiências e vivências pessoais das profissionais, ou seja, o social do individual, levando a que as próprias pessoas envolvidas participem na elaboração das suas narrativas e “trabalhem com elas numa perspetiva de autoconhecimento e de permanente reinvenção de si mesmos[/as]” (Neto, 2009: 105). Neste sentido, e na esteira do mesmo autor, a construção de narrativas biográficas é um caminho que se inicia no individual em direção ao social, numa relação dialética que supõe estudar o contexto das pessoas biografadas envolvidas, as suas formas particulares de apreensão e de resposta aos problemas, e de refletir sobre o seu significado na complexidade das ações humanas. Assim, as narrativas biográficas são uma forma de dar conta à/ao investigadora/r e à/ao leitora/r o das trajetórias de vida que foram realizadas pelos sujeitos biografados, bem como um modo de mostrarem quem são. Ao colocar as pessoas biografadas na investigação a gestualizar/narrar aspetos das suas histórias está-se a trabalhar com relações de poder que se pretende que sejam alteradas, ou seja, que este não esteja somente do lado da investigadora, mas que esteja maioritariamente do lado das mulheres surdas, pois ver o que as pessoas dizem é dar poder (Fonseca, 2005).

Sobre o método biográfico, o autor Franco Ferrarotti que apresenta o seguinte paradoxo epistemológico sobre este método: “[o/a] homem[/mulher] é o *universal singular*. Se nós somos, se todo o indivíduo é, a representação *singular* do *universal* social e histórico que o rodeia, então podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (1988: 26-27). O que o autor propõe é que, a partir do método biográfico, se possa olhar e compreender a sociedade, isto é, começando no individual para o coletivo, vendo as especificidades e, ao mesmo tempo, a multiplicidade de situações existentes. Segundo o autor, após a recolha e elaboração da narrativa biográfica não se pode limitar o olhar somente a esse documento, mas conectá-lo a características globais de uma situação ou contexto. Deste modo, efetua-se um movimento heurístico de vai e vem entre a biografia e o sistema social emergindo, deste movimento duplo, ou seja, “relações dialéticas e mediadas entre uma sociedade e um indivíduo específico” (Ferrarotti, 1991: 173).

A narração de uma história de vida não é uma mera narração histórica da vida mais ou menos objetiva. José Alberto Correia toma uma analogia para melhor compreensão da narrativa de uma história de vida, afirmando que assim como não se arrumam as recordações e as marcas do passado para o compreender, mas em função do presente para haver uma melhor transformação, “também [A]quele que narra a sua história de vida seleciona e articula as suas experiências em função de um presente ou em função dos traços ainda difusos de um projeto” (1998: 150). Deste modo, tudo tem uma lógica que permite um melhor funcionamento do pensamento e de acesso ao passado para refletir o futuro.

Plummer (1983), numa das suas obras sobre documentos de vida, aponta quatro problemas com que a/o investigadora/r se confronta ao longo de toda a sua investigação e que ele designa por paradigma dos problemas metodológicos. O primeiro insere-se nas questões das CS em que a/o investigadora/r terá de justificar a sua pesquisa (“Porquê?”). Em seguida surgem as questões técnicas e práticas da própria investigação (“Como?”). O terceiro problema prende-se com as questões e dilemas éticos e políticos. Por último, o autor apresenta as questões pessoais da vida particular da/o investigadora/r. No presente estudo é importante refletir sobre todos eles. Assim, esta pesquisa é relevante para as CS no sentido em que apela à participação e empoderamento das mulheres surdas (aqui representadas por três delas). Ao longo da recolha das entrevistas biográficas foram surgindo questões técnicas específicas do estudo com pessoas surdas, por exemplo, que foram sendo ultrapassadas e justificadas no *corpus* do trabalho. Os dilemas éticos e políticos também vão sendo explicados e quanto às questões pessoais da investigadora, não sendo contornáveis, procurou deles tomar-se uma consciência crítica.

O método biográfico apresenta algumas fragilidades e contradições. Como refere Ferrarotti: “[t]oda a entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando reações espontâneas de defesa” (1988: 27). No sentido de esbater alguma diretividade por parte da pessoa investigadora, realizam-se entrevistas biográficas de modo a permitir às mulheres biografadas uma maior liberdade de resposta. Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut apresentam uma outra contradição teórica que se prende com o facto de a investigadora estar a fazer uma pesquisa em que há lugar a uma “[e]scuta dos[/as] dominantes ou dos[/as] dominados[/as]?” (1983: 11). Uma vez que este trabalho é co-realizado com mulheres surdas (grupo muitas vezes ocultado e esquecido pela demais sociedade) esta questão pode ser levantada. O que se pretende é criar algumas possibilidades de «escutá-las» e «vê-las», não para lhes dar uma receita milagreira para a sua emancipação, mas para lhes dar oportunidade de exprimirem as suas reflexões sobre as suas próprias experiências de vida.

3.2 - A construção das narrativas biográficas

É da tensão entre o que a investigadora julga que as mulheres surdas são e o que elas julgam que a investigadora é e delas espera que também surgem as narrativas biográficas, ou seja, um outro conhecimento mais complexo e dinâmico (Fonseca, 2005). A elaboração das narrativas biográficas permitiu aceder a modos de estudar, trabalhar e socializar; permitiu conhecer as perceções e expectativas sobre trajetórias, bem como a estratégias de ação dentro da comunidade surda e da ouvinte, por parte das três mulheres surdas biografadas (Silva, 2006).

Apesar de não haver, *a priori*, a elaboração de dimensões, por parte da investigadora, a entrevista era organizada de acordo com tópicos e no decurso das narrativas biográficas, assim como, das suas inquietações iniciais da pesquisa e da literatura sondada, elas foram emergindo. Ao longo da realização das entrevistas biográficas o guião (ver Apêndice II) foi sendo ajustado para as entrevistas biográficas posteriores ficarem o mais completas possível. Através da entrevista biográfica pode-se obter informação geral sobre temas específicos, bem como novas entradas sobre determinados temas e perceber a perspectivas da pessoa biografada. Para se realizar entrevistas biográficas é necessário um guião das mesmas, embora, ao longo da entrevista biográfica as questões surjam por si, podendo o guião ser composto apenas por tópicos orientadores. Inicia-se, assim, a entrevista biográfica por questões mais

neutras continuando, depois, para um aprofundamento focado. A/O investigadora/r realiza, no início, questões base que tocam o assunto sobre o qual se vai debruçar a entrevista biográfica, seguindo para questões que surgem após o que a pessoa biografada respondeu.

Laura Fonseca, na sua tese de Doutoramento sobre a educação escolar das raparigas, divide a parte do percurso de tratamento dos seus dados em “três grandes momentos: a preparação e a organização dos dados, a análise e interpretação e o fazer do texto” (2005: 202). Pode-se, também, dizer que neste trabalho se obedeceu a estas mesmas fases. Assim, no primeiro momento, para a elaboração das narrativas, foram realizadas entrevistas biográficas a três mulheres surdas. No final de cada entrevista biográfica, a investigadora escreveu as suas notas de terreno (ver Apêndice IV) “para compreender o contexto da produção da narrativa” (Fonseca, 2005: 203), bem como os sentimentos da investigadora face à entrevista biográfica, as falhas e pontos pertinentes. Após a realização de cada uma das entrevistas biográficas tentou-se, o mais rápido possível, fazer a transcrição das mesmas do vídeo para o papel. É de frisar que este processo é lento e moroso uma vez que foi necessário traduzir da LG para a LP, tentando sempre encontrar a melhor tradução para o que as biografadas narraram. O facto de se estar a traduzir diretamente o que uma pessoa surda está a gestualizar/dizer gera, por vezes, construções fráscas que não são o mais corretas. Assim, teve-se de proceder ao «ajuste» dessas mesmas frases para um Português mais correto sem, obviamente, desvirtuar a informação vinculada.

Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, no seu livro *Histórias de Vida - Teoria e Prática*, de 1983, abordam as regras da transcrição. Uma delas é a efetuação da transcrição o mais fiel possível. Falam, também, que a primeira transcrição faz-se em dois momentos: transcrição do texto oral e complemento da primeira transcrição que tem sempre lacunas. No nosso trabalho a transcrição do que é dito oralmente já tem uma tradução implicada (a tradução direta que é feita na altura da entrevista biográfica pela intérprete). Estes autores relatam que é também útil efetuar uma observação do não verbal – os gestos. Na presente situação não é possível efetuar esta observação uma vez que os gestos, que para as/os ouvintes, é o não verbal, no caso das/os surdas/os, é o verbal, visto ser a LG a natural língua destas/es últimas/os. Pode-se observar, sim, o contexto das entrevistas biográficas. Ora, esta questão revelou-se interessante para pensar a própria natureza dos métodos biográficos.

Amaral, Coutinho & Martins afirmam que, no caso das línguas orais, a sua transcrição pode ser efetuada com recurso à ortografia ou ortografia complementada com outros sinais de pontuação (parêntesis, maiúsculas, marcas de acentuação, pausas ou prosódia), mas no caso da transcrição da LGP ocorre um problema que se

prende com a “sua característica principal, ou seja, o facto de tratar-se de uma língua visuo-espacial” (1994: 32). Assim, nesta investigação, a questão da transcrição implicaria sempre uma tradução e conseqüente interpretação. Após a primeira transcrição, retirou-se os termos parasitas, interjeições, repetições e retificação da pontuação. No final de cada etapa releu-se sempre os textos para que escapasse o mínimo erro possível. No segundo momento, da análise e interpretação das transcrições, foram feitas várias leituras, umas flutuantes e outras concentradas e localizadas, para se ir agrupando os discursos das participantes biografadas por dimensões, algumas que o guião já continha e outras novas, que emergiram das entrevistas biográficas. Como refere Silva, “[m]ais do que categorias, interessavam as dimensões que permitiam criar novas configurações de sentido, novas coerências entre fenómenos contrastantes e que estimulassem as referências iniciais” (2008a: 141). Aqui houve algumas dificuldades em atribuir as unidades de registos a algumas sub-dimensões porque havia, por vezes, tensões entre sub-dimensões, havendo lugar à redefinição das mesmas. Após esse reajuste tentou-se colocar o texto numa grelha com sentido, uma vez que o texto foi fragmentado, para uma união posterior. Nesta parte do trabalho, procedeu-se à articulação entre o quadro teórico e a informação recolhida pelas entrevistas biográficas, ou seja, “uma dialética entre as categorias teóricas e as categorias emergentes do material que se constituiu o fio condutor nesta análise de conteúdo” (Fonseca, 2005: 204). Foi criada uma tabela para cada uma das biografadas, mas para se poder ter acesso aos diversos discursos em simultâneo, procedeu-se, mais tarde, à elaboração de um documento em que dialogavam os discursos das três mulheres surdas, de forma a visualizá-las em toda a sua complexidade.

No terceiro e último momento, da elaboração das narrativas biográficas, cruzou-se cronologicamente as temáticas biográficas, profissionais e educacionais, tendo em conta as lógicas intrínsecas e internas da pessoa em questão. Segundo Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut “[e]sta ordem temática implica uma análise prévia do conteúdo, com categorias tiradas do *corpus*, e uma organização dos dados em ideias-força e acontecimentos essenciais” (1983: 66), uma vez que os diálogos “se articulam em temas e acontecimentos (...), que constituem como que cabeças de capítulo que guiam o leitor e mantêm o seu interesse”. A apresentação da narrativa biográfica final deve ser sempre na primeira pessoa e, deste modo, a/o investigadora/r retira-se de cena deixando o lugar de destaque para a/o narradora/r biografada/o. Após ter as narrativas biográficas prontas, deu-se a ler e colocou-se às participantes a possibilidade de para discutir e alterar o que considerassem pertinente. Deste processo de co-construção resultaram três narrativas biográficas correspondentes às

três mulheres surdas biografadas, que gentilmente cederam os seus gestos e opiniões sobre os seus percursos de vida, numa abordagem educacional, profissional e social, expressando de (des)igualdades, exclusões e pertenças tanto à comunidade surda como à sociedade ouvinte.

3.3 - A figura da(s) tradutora(s) e intérprete(s)

Após a decisão de se solicitar uma/um colega intérprete de LGP para efetuar a tradução e interpretação, de LG para LP, das entrevistas biográficas, surgiu outra dúvida: quem selecionar para efetuar esse serviço? Abordou-se a questão com uma colega de trabalho e de profissão, a qual já conhecia a Leonor e que se disponibilizou de imediato para colaborar nesta pesquisa. Quanto à Beatriz, pediu-se à filha, que também é intérprete de LGP de profissão e, que melhor que ninguém comunica e percebe a mãe, uma vez que há regionalismos, também na LGP, e os gestos vão sofrendo alterações ao longo dos tempos (Coelho, 2007). Com estas escolhas, reconhece-se que existem condicionamentos no decorrer das entrevistas biográficas e, conseqüentemente, nas respostas dadas pelas biografadas. Caso fosse uma/um outra/o intérprete de LGP a traduzir a entrevista biográfica poderia haver falhas na comunicação. As/Os descendentes diretos de mãe e pai surda/o são conhecidas/os como CODA⁶ e muitas/os são intérpretes de LG profissionais ou não, mas que utilizam a LG de forma natural, sendo, muitas vezes, a sua língua materna.

O facto de todas as intérpretes serem do sexo feminino e tendo em conta a temática deste estudo poderá ter sido mais confortável para que as mulheres surdas estivessem mais à vontade a 'falar' dos diversos assuntos abordados. Lucyenne Vieira-Machado, no seu estudo sobre narrativas surdas, afirma que "a tradução é um processo árduo de constantes negociações entre uma língua e outra (...) há perdas e ganhos nessas negociações entre as línguas, principalmente, quando se refere a uma língua visual-espacial, sendo traduzida para uma língua oral-auditiva, ou seja, línguas de modalidades totalmente diferentes" (2008: 227). Desta forma, a/o intérprete e tradutora/r não é simplesmente alguém que repete noutra língua o que é dito ou o texto original, mas ela/e formula, recria e produz todo o conteúdo, sendo que a relação entre a/o intérprete e tradutora/r e o que é traduzido e interpretado indissociável (Vieira-Machado, 2008). À/Ao intérprete de LG é exigida uma preparação muito rápida para se adequar às situações que vão surgindo para traduzir, no processo de intermediação cultural entre surdas/os e ouvintes (Masutti & Santos, 2008). Assim, compreende-se que, aquando da realização das entrevistas biográficas e,

⁶ Children Of Deaf Adults – filhas/os ouvintes de mãe e de pai surda/o que dominam a LG.

especificamente, nos momentos de tradução para LG e/ou para voz, o discurso das intérpretes não fique *perfeito* porque, muitas vezes, não se pode repetir o que foi dito ou gestualizado. Acerca deste assunto, as mesmas autoras referem que não são fáceis nem raras as “situações de intérpretes que passaram pelo constrangimento de ficarem emudecidos[/as] diante de um sinal [gesto] que não conseguiam capturar no instante da interpretação” (Masutti & Santos, 2008: 162).

Numa das entrevistas biográficas realizadas, a meio da mesma a intérprete que estava a traduzir envolveu-se mais profundamente na entrevista biográfica, fazendo, mesmo uma pergunta, no seguimento do que a investigadora estava a questionar:

“E na escola, com a Diretora de turma? Não foi a Sara que perguntou, fui eu!” (Maria, intérprete de LG).

“Como é, já agora?” (Investigadora).

Este é um exemplo em que se evidencia o envolvimento ativo de todas as participantes neste estudo, deixando de existir os papéis tradicionais de entrevistadora/r e entrevistada/o em que a/o primeira/o está numa posição de superioridade em relação à/ao segunda/o. De salientar, também, que o terceiro elemento que surge neste estudo, a intérprete de LG, não tem um papel neutro, não sendo invisível. Surgem, assim, novas possibilidades de participação, de relação e de interação neste tipo de estudos, emergindo, possivelmente, novos conhecimentos.

3.4 - Análise de conteúdo das narrativas biográficas

Vala, em 1986, afirma que a análise de conteúdo era, na altura, uma das técnicas mais usuais na investigação empírica levada a cabo pelas diversas Ciências Sociais e Humanas. O mesmo autor deixa claro que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação, e não um método, onde a inferência é importante para se poder efetuar a transferência da descrição para a interpretação, numa base lógica explícita, de forma a atribuir sentido às características do material que foram recolhidas e organizadas (Vala, 1986). A análise de conteúdo “é um instrumento sistemático de análise dos dados, que pode ser utilizado de muitas maneiras” (Fonseca, 2005: 201). Uma vez que na análise de conteúdo não existem fórmulas para se efetuar a mesma, é necessária uma boa teoria como suporte da análise assim como a inferência aliadas à problemática em estudo. Tornam-se, assim, importantes as dimensões heurística e hermenêutica da análise de conteúdo com o objetivo de escutar e ver o que os sujeitos têm para contar das suas histórias de vida e quais os significados que atribuem às suas práticas diárias. Surge, então, uma tensão entre a

análise de conteúdo e as narrativas biográficas na medida em que a lógica dominante é a da pessoa investigadora, ainda que assente nos discursos das mulheres biografadas e no objeto teórico da investigação. Para suavizar este confronto, os temas e as dimensões deste estudo foram construídos a partir do discurso das mulheres biografadas. O que se pretende com a análise de conteúdo (Apêndice V), não passa por espartilhar as ideias das mulheres biografadas, mas sim encontrar linhas de força, bem como algumas regularidades e especificidades dos discursos destas mulheres, através de uma «leitura flutuante» que se vai tornando cada vez mais precisa (Bardin, 1977). Explicitando: qualquer pesquisa científica, incluindo a análise de conteúdo, pressupõe objetivos e referentes teóricos, ou seja, é necessário que a teoria (campo doxológico) e a parte empírica (campo epistémico) estejam em consonância. Tem de conter o material a analisar para a pesquisa e esse será o *corpus* da pesquisa. As categorias/dimensões constituem os elementos chave da/o pesquisadora/r que poderão ser criadas antes e/ou depois da análise de conteúdo. Após a elaboração das dimensões de análise de conteúdo estas devem ser submetidas a um teste de validade, ou seja, a/o investigadora/r deve assegurar-se da sua exaustividade (todas as unidades de registo possam ser alocadas a uma categoria) e exclusividade (que a mesma unidade de registo só possa ser colocada numa única categoria). A unidade de registo é o segmento que se incorpora numa determinada categoria, com base na problemática e no foco da pesquisa que se está a efetuar. Neste estudo, no que confere à exclusividade, não foi possível levar esta característica ao limite do rigor porque algumas unidades de registo podem ser analisadas e interpretadas à luz de diferentes dimensões, como por exemplo, na dimensão referente à «identidade surda» e, numa outra, referente às «perceções e olhares sobre si própria». É de ressaltar que foram raros os casos em que esta situação aconteceu, mas que revelam “a própria incapacidade do método e da investigadora em dar conta da complexidade dos fenómenos que se enrodilham de tal modo que exigem constantes mudanças de ângulo para se compreenderem” (Silva, 2008a: 141).

No que concerne às dimensões que emergiram das entrevistas biográficas, elas subdividem-se em sub-dimensões. Assim, nas *vivências da infância*, encontram-se discursos das biografadas acerca das suas relações com a família; as memórias relativas à infância; a aceitação ou não da sua surdez e a reação da mãe e do pai à surdez. A dimensão *comunicação e relação* está dividida entre casa e escola. Com a família aborda-se o tipo de comunicação utilizada; situações de discriminação enquanto mãe surda; comunicação com as/os filhas/os; importância da família comunicar em LG e ajuda e apoio de ouvintes e da família. Na escola, integra-se a

relação com os pares; a interação surdas/os e ouvintes; cuidados a ter na comunicação surda/o e ouvinte; a relação das biografadas com as suas amigas surdas, na juventude; e o início do namoro. Na dimensão *vivências enquanto mulher surda*, cabe a transmissão da experiência e da cultura surda às/aos filhas/os ou a outras/os jovens; conselhos para outras mulheres surdas e maternidade enquanto surda. Na dimensão *discriminação e desigualdades* cabem, novamente, as situações de discriminação enquanto mãe surda; barreiras no dia a dia⁷; discriminação e desigualdades entre mulheres surdas e ouvintes, entre surdas e surdos e entre surdas/os e ouvintes; papel das mulheres surdas na sociedade majoritária e na comunidade surda e representações acerca das mulheres. A dimensão da *educação* foi dividida entre *experiência* e *ensino-aprendizagem*. Assim, no que diz respeito à *experiência*, esta aborda a passagem da infância para a escola, até ao ensino superior; o tipo de ensino utilizado, bem como o tipo de comunicação; as mudanças no percurso escolar e a igualdade de oportunidades entre surdas/os e entre surdas/os e ouvintes. No *ensino-aprendizagem*, aborda-se a evolução da educação de surdas/os; a escola ideal para as/os surdas/os; o ensino bilingue; o papel da/o professora/r de LGP no ensino das crianças surdas e alterações a nível legislativo. Na dimensão *percurso profissional*, apresenta-se a entrada no mundo do trabalho; primeiro emprego (dificuldades e/ou facilidades); motivos para a escolha da profissão de formadora de LGP; experiência no ensino superior e ser uma mulher surda nos diversos locais onde trabalha/ou. Na dimensão *direitos sociais*, engloba-se as expectativas em relação ao futuro das mulheres surdas e mudanças na legislação na área da educação de surdas/os. Na dimensão *participação e liderança*, entram questões como a frequência de locais de convívio com a comunidade surda; motivações para participar na associação de surdas/os; movimento e/ou projetos para a promoção das mulheres surdas e ocupação dos tempos livres. Na dimensão *cultura surda*, integra-se a existência ou não de uma cultura surda; definição de cultura surda e exemplos da sua presença no dia a dia. Na dimensão *comunidade(s) surda(s)*, entram tópicos como o convívio na comunidade surda e percepções da comunidade ouvinte face à comunidade surda. Na dimensão *identidade(s) surda(s)*, surge a representação de si primeiro enquanto surda ou enquanto mulher⁸ e a consciência de que era surda. Na dimensão *percepções sobre si*, enquadram-se temas como o orgulho em ser surda e em ser mulher e a emancipação da mulher surda e a consciência de si.

⁷ Questões realizadas nas entrevistas biográficas: “Quais as barreiras que encontra no dia a dia? Já lhe aconteceu alguma situação por falta de comunicação?”

⁸ Questão realizada nas entrevistas biográficas: “Vê-se primeiro como surda ou como mulher?”

3.5 - Especificidade do método biográfico com pessoas surdas: questões éticas

O recurso ao método biográfico, particularmente com pessoas surdas, remete para algumas questões pertinentes que não são visíveis numa investigação com outros sujeitos. A necessidade de contactar uma intérprete para proceder à tradução de todas as entrevistas biográficas é um primeiro aspeto a ter em consideração quando se entrevista biograficamente sujeitos surdos. Assim, as intérpretes que colaboraram neste estudo constituem-se como figuras centrais e são a chave para a construção de significação desta investigação (Felizes, 2010). Um outro elemento é a necessidade impreterível de se filmar as entrevistas biográficas uma vez que, apesar da investigadora ser ouvinte e colocar as questões em Português e da intérprete também traduzir para voz tudo o que a biografada gestualizasse, as questões tinham de ser traduzidas para LGP para que a biografada tivesse acesso à informação. Assim, só através de filmagens poder-se-ia gravar toda a comunicação destas sessões. Desta forma, em vez de ser uma entrevista biográfica *standard* em que está a/o entrevistadora/r e a/o entrevistada/o, neste caso há a participação de um terceiro elemento, a intérprete de LGP. Esta metodologia de investigação, embora ainda pouco utilizada, traduz-se num desafio ao método biográfico.

A questão da(s) língua(s) é, também, importante para se refletir uma vez que o facto de estarem a ser utilizadas duas línguas em simultâneo é um repto às intérpretes de LGP e à própria investigação com pessoas surdas. Parte-se do pressuposto de que as duas línguas se encontram em patamares equivalentes para a “procura da construção de significação” (Felizes, 2010: 94). Mas ao longo de todo este processo jogam-se relações de poder entre a língua oral e a gestual, já que a investigadora comunica através da primeira (oral) e as mulheres biografadas através da segunda (LGP). Embora ambas as línguas sejam oficiais, em Portugal, a LP oral é a língua dominante de todas/os as/os portuguesas/es ouvintes e a LGP é a língua oficial das pessoas surdas, que são uma minoria, salienta-se uma hierarquia de poder entre uma e outra. Dada a especificidade do método biográfico com pessoas surdas, de que modo estão garantidos princípios éticos em todo este processo? Antes de tudo foi explicado às pessoas biografadas o objetivo deste estudo; foi traduzido e assinado o consentimento informado (ver Apêndice I), e garantido o anonimato das mesmas. A entrevistadora/investigadora tentou ser o mais correta possível não desvirtuando o que as mulheres biografadas disseram nem tirando ilações da tradução das intérpretes. Ou seja, só recorreu à própria tradução quando algo que a intérprete traduziu não estava tão claro e/ou não se percebeu. A investigação com pessoas surdas constrói-se em torno de um exercício de hermenêutica diatópica inerente à experiência de diálogo intercultural entre a investigadora, a intérprete e a mulher surda biografada (Felizes,

2010). Assim, pretende-se criar conhecimento conjuntamente com as pessoas envolvidas neste processo, ou seja, há lugar a uma co-construção significativa entre estes três elementos.

Parte IV

Alguns aspetos da história da surdez e da educação das/os surdas/os

Capítulo I - Enquadramento sócio-histórico da surdez

As/Os surdas/os sempre foram, no decurso da história, estigmatizados e eram considerados como tendo menor valor social, uma vez que lhes faltava uma “caraterística eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos[/as] dessas «virtudes», os[/as] surdos[/as] eram «humanamente inferiores»” (Santana & Bergamo, 2005: 566). Julgava-se que a LG era apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos em relação ao uso de gestos como forma de comunicação. Na relação com as/os ouvintes, as/os surdas/os foram ensinadas/os a olhar-se e narrar-se com deficientes auditivas/os (Lopes & Veiga-Neto, 2006). O facto de possuírem a marca da deficiência determinou “a condição de submissão ao *normal* ouvinte” (Lopes & Veiga-Neto, 2006: 85). Devido a esta representação das/os surdas/os por comparação às/aos ouvintes existe, ainda hoje, olhares das/os surdas/os subordinados às perspectivas ouvintes, bem como alteridades marcadas pela deficiência. “A exclusão profissional e social dos[/as] surdos[/as] ainda hoje confirma que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva” (Santana & Bergamo, 2005: 566), visto que a comunicação das/os surdas/os e das/os ouvintes é diferente pode levar a que haja inúmeras incompreensões.

A mudança de estatuto que a surdez teve de patologia para um fenómeno social acarretou também uma mudança de nomenclatura e de conceitos: de deficiente auditivo para surda/o ou para Surda/o. Atribuir à LG o estatuto de língua comporta consequências linguísticas e cognitivas, mas, acima de tudo, alterações a nível social. Assim, a/o surda/o já tem a «possibilidade de linguagem», deixando de ser anormal e passando a ser, somente, diferente. As/Os surdas/os podem desprender-se do olhar das/os ouvintes, desta forma caindo os binarismos como surda/o/ouvinte, e passando a haver tempo e espaço para a afirmação dos olhares das/os surdas/os no seu próprio campo.

Capítulo II - Breve história da educação de surdas/os

Ao longo da história da educação das/os surdas/os, muitas foram as técnicas e metodologias adotadas pelas/os educadoras/es dum extremo ao outro das perspectivas teóricas (desde o oralismo ao gestualismo, passando pelo bimodalismo).

Em Espanha, no século XVI, o primeiro educador de surdos foi o monge Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ensinou filhos surdos de aristocratas espanhóis. Em 1620, Juan Pablo Bonet publica o primeiro livro sobre a educação de surdos (*Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar los mudos*), no qual discorria sobre

um método para educar os surdos: ler, escrever e utilizar o sistema de sinais pelas mãos.

Em 1756, o abade Charles Michel de l'Épée, criou, em Paris, a primeira escola para surdas/os com uma filosofia manualista e oralista. O início do seu trabalho foi com duas irmãs surdas. Foi a primeira vez na história das/os surdas/os que estas/es tiveram o direito a uma língua própria. Ficou reconhecido por dar importância à necessidade de usar gestos como a base para o ensino das/os surdas/os (Reily, 2007). “Quando sistematizou os sinais ao constituir os sinais metódicos, ele apropriou-se de muitos sinais que os surdos já utilizavam, criou outros tantos e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais” (Reily, 2007: 323), com o intuito de ensinar e comunicar com as/os surdas/os. Os seus sucessores, embora louvando o seu trabalho, rapidamente perceberam que as/os alunas/os não utilizavam os sinais metódicos nas interações quotidianas, mas sim uma outra língua. Elas/es tinham somente reproduzido respostas de forma automática, sem perceber as perguntas. Segundo Reily (2007), os contributos de Pedro Ponce de Leon e de Charles Michel de l'Épée foram importantes para a congregação de uma comunidade de surdas/os, a qual foi fundamental para a consolidação da LG como prática cultural.

Porém, havia uma grande discussão entre os professores de surdas/os sobre o método mais indicado no ensino a surdas/os. Uns defendiam o método oral puro, uso somente da língua falada, onde a imposição da comunicação das/os ouvintes é evidente face às/aos surdas/os. Outros alegavam que se deveria dar prioridade ao método combinado, uso da LG e o ensino da fala. Curiosa e/ou esperadamente, na literatura, maioritariamente, só há informação sobre educadores homens de surdas/os, ficando por saber a que se deve tal facto, se por não ter havido, no passado histórico da educação de surdas/os, realmente educadoras surdas, ou se por não haver registos. Paulo de Carvalho (2007) refere uma mulher, Anne Sullivan, diminuída visualmente, como professora de Helen Keller (1880-1968) que era surdocega.

Em 1880, no segundo Congresso Mundial de Surdos em Milão, foi decretado que o Método Oral Puro era superior ao Método Gestual, gerando o encerramento de inúmeras escolas que utilizavam a LG no ensino a surdas/os; outras escolas foram forçadas a mudarem para o Método Oral e muitas outras abriram com esta filosofia de ensino para as crianças surdas. Muitas/os professoras/es foram demitidas/os dos seus cargos e substituídas/os por professoras/es ouvintes e a LG passou a ser proibida nas escolas. Como consequência desta decisão, obteve-se fracos resultados nas aprendizagens das crianças surdas, ou seja, um retrocesso no ensino de surdas/os (Cabral, 2004).

A metodologia oralista foi adotada por muitos países incluindo Portugal. Incidia sobretudo em tornar as/os surdas/os o mais parecido/a possível com as/os ouvintes, uma vez que se considerava “possível ensinar a linguagem oral aos[às] surdos[as] (...) e caricaturou a língua gestual como uma pantomima desarticulada e prejudicial à aprendizagem da fala” (Coelho, 2010: 38). Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) foi um dos educadores que desenvolveu um método oralista para ensinar surdas/os. Nos EUA, os grandes representantes da educação de surdas/os são Alexander Graham Bell, inventor do telefone e do audiômetro, representante do método oralista, e Edward Miller Gallaudet, como o principal representante manualista, que fundou a Escola Americana para Surdos. A primeira aluna da lista desta escola, aquando da sua fundação, foi Alice Cogswell, que ficou surda aos dois anos de idade devido a meningite.

A partir de 1960, muitas/os educadoras/es de surdas/os começaram a verificar que os resultados escolares destas/es alunas/os eram muito baixos, mas que não correspondiam às reais capacidades das/os mesmas/os. Para colmatar os problemas de comunicação, foram-se introduzindo ajudas visuais. Surgem, assim, os sistemas aumentativos de comunicação como o *Cued-Speech* (técnica criada por Orn Cornett, em 1965), que complementam a informação oral a que as/os surdas/os acedem pela leitura de fala (Gomes, 2010).

Em 1967, Roy Holcomb introduziu a expressão *Total Communication*, numa perspetiva mais filosófica do que metodológica e que envolve o uso “de diferentes modalidades educativas para comunicar com os[as] surdos[as]: oral, gestual, escrita, desenho, mímica, dependendo das diferentes necessidades das crianças e dos seus estádios particulares de desenvolvimento” (Cabral, 2004: 46). Só em 1971, no Congresso Mundial de Surdos, em Paris, a LG passou, novamente, a ser valorizada e respeitada. Percebe-se, então, que a língua oral não tem os resultados esperados junto das/os surdas/os e que a LG nunca foi abolida totalmente, sendo utilizada pelas/os surdas/os às escondidas (Carvalho, 2007).

Bornstein, em 1980, elaborou um sistema bimodal a que atribuiu o nome de *Signed English*, que utilizava a fala, mas possibilitava o uso de gestos como suporte à fala. Este sistema foi um avanço face ao oralismo, no entanto, continua com “as mesmas bases e sofre as mesmas influências políticas, ideológicas e culturais do oralismo, mantendo como referencial o modelo dos[as] ouvintes e, conseqüentemente, as mesmas relações de poder e saber destes sobre os[as] surdos[as]” (Gomes, 2010: 33). Em 1982, Danielle Bouvet propõe, pela primeira vez, uma metodologia de ensino bilingue, “em que a LG é considerada como língua materna e a língua dos[as] ouvintes como segunda língua” (Cabral, 2004: 47).

Capítulo III - Alterações legislativas no campo educacional das/os surdas/os

No que à educação de surdas/os diz respeito, verificam-se algumas alterações a nível legislativo. Em Portugal, desde 1997, que está reconhecida oficialmente a LGP, na Constituição Portuguesa. Assim, no artigo 74º, no parágrafo 2º, alínea h) o Estado compromete-se a “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Este é um passo importante para a comunidade surda, uma vez que há o reconhecimento da LGP como a língua dum grupo minoritário, mas também está garantido, pelo menos na legislação, o acesso à educação das/os surdas/os através desta mesma língua.

Pouco tempo depois surgiu, em 1998, o Despacho Normativo 7520, que reconhecia a importância das crianças surdas estarem juntas em ambientes bilingues, favorecendo desse modo a aquisição natural da LG. Este diploma criou as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), “que seriam constituídas por um corpo de especialistas de educação, psicologia, assistência social, comunicação (terapeutas de fala e intérpretes de LGP) e monitores surdos” (Afonso, 2005: 121). Este mesmo normativo consagrou “um novo paradigma na educação de Surdos[/as] assumindo o papel da LGP, como primeira língua e do Português, na sua forma escrita (e eventualmente falada) como segunda língua” (Afonso, 2005: 121), rompendo, assim, com o que se efetuava até então. Continuando na linha de pensamento do mesmo autor, este diploma visava a orientação educativa das/os alunas/os surdas/os em ambientes bilingues e biculturais. Passados quase dez anos sobre o referido despacho, Coelho diz-nos que, “do ponto de vista da legislação tudo estaria preparado de forma a que a educação dos[/as] surdos[/as] fosse condizente com os mais recentes estudos e produções científicas (...). No entanto, (...), a realidade educativa dos[/as] surdos[/as] no nosso País está longe de corresponder ao legislado” (Coelho, 2007: 48). Ou seja, a teoria não passou à prática conforme, o que a legislação indicava. Entretanto a legislação avançou com um novo diploma – o Decreto-Lei 3/2008 (ver Anexo I). Este decreto tem como objetivos “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino”. Dentro da filosofia da inclusão, a escola deverá estar “orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Este Decreto-Lei, que surgiu na continuidade do Despacho 7520/98, só entrou em prática no ano lectivo de 2008/2009, sendo que os resultados não são ainda muito visíveis. Neste documento, determina-se e regulamenta-se a existência das escolas de referência para a educação bilingue de alunas/os surdas/os e aponta-se como modalidade específica de educação a

educação bilingue de alunas/os surdas/os para que eles dominem a LGP e o Português escrito, e quando possível, o falado, no seguimento do legislado anteriormente.

No que diz respeito à educação das/os surdas/os, tem-se passado, gradativamente, duma filosofia oralista, em que o gesto não era permitido, para metodologias mistas, que conciliam o gesto e a fala e, mais recentemente, para uma filosofia de educação bilingue, em que se prevê o acesso ao currículo através da LG, sendo esta a primeira língua das/os alunas/os surdas/os e a língua da comunidade maioritária, a segunda. Mas se a/o professora/r não dominar a LG, se não tiver o apoio de uma/um intérprete ou professora/r surda/o, se as/os alunas/os estiverem dispersas/os em escolas e em turmas separadas, sem possibilidade de comunicarem com outras/os colegas ou adultas/os surdas/os, se não tiverem acesso ao currículo através da LG, se não aprenderem o Português como segunda língua, então continua-se sem gerar oportunidades de forma a estas/es alunas/os terem acesso a uma educação de qualidade e igual à das/os alunas/os ouvintes (Coelho, Gomes & Cabral, 2007). A nível educativo, as/os alunas/os têm direito à LG, quer em aulas da mesma disciplina, já que com o Decreto-Lei 3/2008 a LGP passou a ser lecionada como primeira língua e a LP como segunda língua, quer nas outras disciplinas em que a/o professora/r ensina os conteúdos programáticos em LG ou com a presença da/o intérprete, que fará a tradução das aulas. Considera-se de suma importância a presença desta/e profissional visto que a maioria das/os professoras/es tem poucos ou nenhuns conhecimentos de LG, o que dificulta as trocas comunicativas entre elas/es e as/os alunas/os. Assim, a/o intérprete de LG funcionará como «ponte comunicativa» entre os dois mundos.

Para que as crianças surdas possam adquirir de forma natural a sua primeira língua (LG), desenvolvendo-se harmoniosamente e de forma equivalente às/aos suas/seus homólogos/os ouvintes, “[a]s medidas educativas preconizadas para as Crianças Surdas devem privilegiar a intervenção precoce, exigindo acordos interministeriais, visto que a surdez não é apenas uma questão de saúde ou educação, mas acima de tudo uma questão social” (Duarte, 2006: 271). Assim, recentemente, tem-se demonstrado que a filosofia bilingue é a mais adequada no ensino a surdas/os. Para tal, o acesso, o mais precocemente possível, tanto à LG como à escrita e, se possível, à língua oral, é crucial para que as crianças se possam desenvolver cognitivamente, linguística e socialmente como os seus pares ouvintes. Em Portugal, o acesso das/os surdas/os ao Ensino Superior apresenta um conjunto de impasses:

“A presença do intérprete é algo que passa por um longo processo de negociação, no qual o/[a] aluno/[a] frequentemente é penalizado/[a] e responsabilizado/[a] no plano

económico. Mesmo com a presença do intérprete, o/[a] estudante surdo/[a] necessita de tempo extra para anotar os seus apontamentos, pois, não sendo ouvinte, precisa dos olhos para “ouvir” e para escrever, e não o consegue fazer em simultâneo. Além disso, os olhos também são convocados para memorizar, pois a memória auditiva não exerce, ou encontra-se pouco activada. Para os/[as] surdos/[as], a imagem é essencial e funciona como uma importante fonte na retenção da informação. Os suportes visuais são importantes, mas é necessário que não introduzam ruído informacional. Os suportes escritos, sendo fundamentais, devem ser criteriosamente seleccionados”

(Coelho, 2010: 215).

É de ressaltar que a Universidade do Porto, é desde meados do ano letivo de 2008/2009 uma das poucas que oferece às/aos estudantes surdas/os a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, podendo usufruir de alguns direitos, nomeadamente a presença de intérprete nas aulas, em tutorias, em seminários, conferências,... Apesar de surgirem iniciativas pioneiras deste género, a/o estudante surda/o tem, muitas vezes, “problemas de compreensão de textos, e dificuldades na escrita, que decorrem de baixos níveis de literacia atingidos, ou seja, em grande parte resultado de desajustadas ou insuficientes práticas pedagógico-didáticas situadas a montante” (Coelho, 2010: 216). Pode-se abordar, também, as questões da surdez e educação/formação de adultas/os, uma vez que muitas/os surdas/os não possuem um nível elevado de estudos e a grande maioria não prossegue estudos para o Ensino Superior. Como diz Coelho, em 2007, ainda não existiam dados esclarecedores sobre a população surda, assim como, sobre a “sua real situação educativa, de formação profissional e de inserção no mundo do trabalho” (Coelho, 2007: 131). Muitas/os das/os surdas/os “fizeram o seu percurso escolar, em condições inadequadas, o seu percurso e os seus níveis de exigência foram sempre muito facilitados” (Coelho, 2007: 158), levando a que muitas/os terminem o 9º ou o 12º ano, mas não saibam o que fazer a seguir continuando a viver a expensas das mães e dos pais. Para tal, é de extrema importância a experiência dos sujeitos que os diferencia e singulariza, que expressa subjectividade e que os torna agentes que dão sentido às suas próprias ações (Fonseca, 2005).

Parte V

Experiências biográficas, pessoais e identitárias de mulheres surdas

Capítulo I - Nascer e tornar-se uma pessoa surda: vivências da infância

A criança e, conseqüentemente, a infância, revestem-se na atualidade de uma enorme centralidade, embora não tenham sido sempre assim vistas pela sociedade. Não há só uma percepção das idades de vida da criança, dependendo da época a que se reporta e do local. Hoje a visão de criança está muito relacionada com a escola.

Todo o ser humano passa pela fase da infância. “A palavra *infância* evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema de comunicação, de signos e de sinais destinados a *fazer-se ouvir*” (Kuhlmann & Fernandes, 2004: 16). No caso das crianças surdas, urge ver o que as torna ligeiramente diferente das crianças ouvintes, uma vez que a comunicação terá de ser realizada visualmente. As três mulheres surdas biografadas não abordam as questões do brincar na infância, mas sim a deteção da surdez, a reação da mãe e do pai ao diagnóstico da surdez da filha e a comunicação em família.

Nascer, crescer e desenvolver-se enquanto surda/o são processos experimentados de forma substancialmente diferente, quando comparados com os de uma pessoa ouvinte. Esta diferença acentua-se e assume outras particularidades, se a criança surda nascer no seio de uma família ouvinte. A comunicação, o contato, os pedidos, os desejos, os sentimentos, tudo terá de ser «dito» visualmente, gestualmente, entre a criança surda e a família. Deste modo, pode afirmar-se que “[s]er surdo/[a] significa ver e sentir o mundo de uma forma completamente diferente, uma forma que se nos escapa e que, por isso, é tão difícil de compreender” (Gomes, Cabral & Coelho, 2006: 48).

A maior parte das/os surdas/os cresce numa família ouvinte que, se não rejeita, quase sempre desconhece e ignora a LG (Cabral & Coelho, 2006). As mães e os pais acabam por proteger as/os filhas/os surdas/os, julgando que elas/es ficam frágeis e desamparadas/os, pelo facto de não comunicarem como as/os ouvintes. Se se socorrer das narrativas biográficas e da posterior análise realizada, encontra-se um exemplo dos modos como as famílias reagem a uma criança surda:

“Normalmente vivia em contato com os outros ouvintes, eu era a única surda. **Estive um pouco limitada a certas coisas porque a minha mãe não me deixava fazer algumas coisas, não por mal, mas era a segurança que ela achava ser a melhor.** Mesmo a tirar a carta e tudo a minha mãe quando soube não queria porque tinha medo” (Beatriz, 56).

Na mesma linha de análise, o caso da Rita mostra como, durante a infância, culpava a mãe e o pai pelo facto dela ser surda, pois via o resto da família toda ouvinte e via-se como diferente face às/aos outras/os. Há relatos de surdas/os que, quando mais pequenas/os, por não terem referências adultas surdas, consideravam que não

atingiriam a idade adulta ou que, quando a atingissem, tornar-se-iam ouvintes (Laborit, 2000). É necessário romper com esta rotina, que faz com que as crianças surdas sejam vistas como inferiores face às/aos suas/seus colegas ouvintes, e entender a infância como uma dimensão geracional, em que se reconhece a sua alteridade e em que os sujeitos nela inscritos são produtores de cultura (Ferreira & Sarmiento, 2008).

A primeira reação da mãe e pai das três mulheres surdas, que foram para este estudo biografadas, consistiu em levarem as suas filhas à/ao médica/o, uma vez que estavam preocupadas/os com o facto de as filhas não ouvirem. Considerando que a surdez significa um desvio relativo àquilo que consideravam a normalidade, levam as crianças a especialistas, tais como, pediatra, otorrinolaringologista ou audiologista (Lane, 1997). Após a deteção da surdez, por médicas/os e/ou por professoras/es e educadoras/es, o passo seguinte é garantir um apoio multidisciplinar para a criança surda bem como para a sua família (Galhardo, 2009).

“Nasci ouvinte e aos oito meses fiquei surda. A minha mãe chamava e eu não olhava. Levou-me a Lisboa [médico] e descobriram que eu era surda. Quando era pequenina era a única surda, tenho mais cinco irmãos, comigo seis, os meus pais também são ouvintes” (Leonor, 38).

“Fiquei surda com um ano. O meu pai não sei como reagiu quando soube que era surda, mas a **minha mãe preocupava-se muito porque eu era surda e queria que eu ouvisse**. Foi comigo a médicos, a Lisboa e tudo, a Coimbra. Os médicos, em Angola, quando descobriram acharam que era melhor vir para Portugal” (Beatriz, 56).

No caso específico de Rita, a mãe e o pai souberam somente aos dois anos de idade que a filha era surda. A mãe pensou que, por a filha ser surda, não iria ser feliz. A descoberta da surdez geralmente provoca uma quebra nas expectativas depositadas na criança surda pela família, que, na maioria das situações, é ouvinte. Esta costuma viver um processo de readaptação, causado pelo choque emocional inicial e, posteriormente, pela aceitação da surdez da/o filha/o, ou seja, as mães e os pais têm de fazer o luto da/o filha/o ideal, para poderem fazer a transição para a/o filha/o real (Silvestre, 2007).

O modo como se cresce com a surdez e de como cada sujeito vai construindo o seu percurso, mostra como a construção identitária e os sentidos do ser se agarram àquela especificidade. Rita é exemplo de como a surdez pode ser vivida e entendida como constitutiva de um percurso e quase uma opção. Perante a possibilidade de colocar um implante coclear, que possibilitaria ouvir melhor, Rita recusou essa alternativa. Muitas vezes, a visão clínico-terapêutica da surdez pretende reabilitar e recuperar as/os surdas/os de modo a ficarem o mais parecidas/os possível com uma pessoa ouvinte, versão mais normal e «perfeita» (Skliar, 1997). As reações diferenciadas da família, o pai bastante entusiasmado com a ideia de que a filha pudesse ouvir e comunicar com ele, e a mãe que aceitou a decisão da filha, mostra

como este tipo de opção não são consensuais e despertam sensibilidades diferentes. A comunicação fica, a este nível, limitada e confinada só à transmissão e passagem de ideias e opiniões pontuais, não havendo espaço para diálogos e debates mais alargados, uma vez que o meio de comunicação é o dominante pelas/os ouvintes.

“O meu pai achava que era um milagre, que com ele ouviria bem. Tentei explicar ao meu pai que não, que não era assim, que tinha um amigo meu implantado e que não serviu de nada. **Esta situação criou problemas entre os meus pais, discutiram por minha causa,** mas foi o médico que criou esta situação. **O meu pai queria que colocasse o implante, a minha mãe não [...]**” (Rita, 24).

As três mulheres surdas biografadas têm em comum o facto de serem as únicas pessoas surdas na família durante bastante tempo, o que também afetou o modo como viveram a sua infância. O crescimento e o desenvolvimento das crianças de forma saudável têm de ter em consideração processos de socialização que convergem na família e na criação e expansão da escola (Sirota *et al.*, 2010). Neste sentido, é também indispensável que as crianças tenham um crescimento que abarque brincadeiras com outras crianças. Beatriz relata que, em criança, brincava com colegas ouvintes, em brincadeiras comuns das crianças, e que estas a ajudavam muitas vezes quando Beatriz não se apercebia que vinha alguém atrás delas/es e era necessário fugir.

“Normalmente vivia em contato com os outros ouvintes, eu era a única surda. [...] Os colegas ajudavam-me porque às vezes, como eu não ouvia e, quando estávamos a roubar a fruta, as pessoas começavam a mandar vir e eles ajudavam, andávamos à vontade. [...] Às vezes ao domingo ia passear com o grupo de amigos ouvintes ao café. Vinham a Vale de Cambra ao cinema. Com os ouvintes era um bocadinho diferente, por vezes tinha um bocadinho de dificuldade em compreender” (Beatriz, 56).

O bem-estar infantil é importante quando se aborda as questões da cidadania e, especificamente, da cidadania da infância (Ferreira & Sarmiento, 2008). Beatriz relata o pouco contato que teve com a mãe, por esta trabalhar imenso; com o pai, por estar quase sempre em Angola; e com as irmãs e irmãos, por algumas/ns estarem a estudar longe de casa e, outras/os estarem, também, em Angola. Fica, assim, comprometido o bem-estar de Beatriz, bem como o acesso a uma cidadania plena, uma vez que comunicava muito pouco com a família, não conseguindo expressar os seus sentimentos e opiniões.

“Falava pouco com a minha mãe porque ela estava sempre a trabalhar. O meu pai estava em Angola. **O meu irmão mais velho também falava pouco comigo** e não tínhamos muito contato, estava longe, a estudar em Oliveira de Azeméis. **Como a minha irmã mais nova ia para a escola também não tinha muito contato.** O meu pai veio de Angola tinha eu treze anos. **Veio pouco tempo, um mês, mas eu estava no colégio não tive muito contato com ele, foram só dez dias, foi pouco.** Quando foi para o aeroporto eu era para ir lá, mas não me sentia à vontade e depois nunca mais o vi até agora” (Beatriz, 56).

É de realçar a importância do papel das famílias na integração, no acolhimento e no apoio emocional das crianças para um bom desenvolvimento a todos os níveis (social, psicológico, emocional,...). Contudo, as/os adultos acabam, também, por, consciente ou inconscientemente, serem aquelas/es que detêm o poder no processo de socialização, uma vez que “todo o conhecimento produzido acerca das crianças tem sido exclusivamente observado e formulado na ótica do/[a] adulto/[a] – contribuindo para reforçar as suas perceções e representações e legitimar a sua posição de poder” (Ferreira, 1998: 437).

A primeira vez que Beatriz viu surdas/os foi em Coimbra, mas nem sabia o que era a surdez, ser surda/o ou a LG. Ela só «descobriu» a surdez e outras/os surdas/os quando esteve em contato e a comunicar com elas/es, o que vai ao encontro do que Mottez (2006) afirma, quando refere que a surdez é uma relação entre duas ou mais pessoas surdas.

Pensar a infância e o ser criança exige que se passe de um paradigma médico-pedagógico (que considera a surdez como um défice) para uma conceção sócio-antropológica (onde a surdez é vista como uma característica cultural) é afirmar que as pessoas surdas são membros de uma “comunidade minoritária linguística e étnico-cultural própria” (Afonso, 2008: 160) e que experienciam o mundo de forma visual. Para que as crianças surdas cresçam e se tornem pessoas adultas surdas com um desenvolvimento em igualdade de oportunidades respeitando-as é imprescindível que haja, por exemplo, uma intervenção precoce, para que as crianças surdas adquiram a LG de forma natural e no período de tempo sensível para tal (Coelho, 2010b).

Capítulo II - «Fazer-se escutar»: comunicação, relações e LG

A maioria das pessoas surdas adquire como língua, a sua primeira língua e a sua língua materna, a LG. Esta situação justifica-se, uma vez que elas/es ouvem com os olhos e falam com as mãos (Santos, 2005). Mesmo quando uma pessoa está calada a olhar em frente está a emitir uma mensagem, através dos seus gestos, da forma como olha ou da forma como está vestida, isto quer dizer que não se pode não comunicar. Watzlawick, Beavin & Jackson (1993) afirmam que é impossível não comunicar, assim como, em toda a comunicação existe um aspeto de conteúdo e um de relação, ou seja, toda a comunicação possui, para além das palavras, mais informações.

A surdez é apresentada, por Mottez (2006), e defendida por outras/os autoras/es, como Coelho (2010b), enquanto uma relação de comunicação entre duas ou mais pessoas surdas que partilham experiências. Nesta linha de pensamento, “[a] surdez é uma diferença linguística, uma diferença cultural e uma diferença política”

(Coelho, 2010b: 33) que geram desigualdades, dentro de muitas outras diferenças de que é composto o mundo. As relações das pessoas surdas com o meio envolvente são mediadas não só pela especificidade linguística e comunicativa, mas também pela forma como o ambiente, maioritariamente ouvinte, reage e atua face a essas características (Silvestre, 2007). Assim, são relevantes as representações e ações das pessoas ouvintes face às surdas, uma vez que interagem umas com as outras, não descurando a parte comunicacional.

Como referem Watzlawick, Beavin & Jackson (1993), existe uma impossibilidade de não comunicar e tal acontece com todas as pessoas, independentemente da forma como o façam. A maioria das pessoas surdas nasce e cresce em ambientes ouvintes, pelo que a língua oral é a forma de comunicação dominante, legitimada e socialmente mais reconhecida. Como as/os surdas/os não conseguem aceder a uma língua pelo canal vocal-auditivo, fazem-no pelo canal visuo-espacial (Coelho, 2010b). Ou seja, as/os surdas/os conseguem formas alternativas de comunicação com a família e com outras pessoas, nomeadamente através da invenção de gestos, mímica, leitura labial, escrita (Kelly, 2006). Beatriz, uma das biografadas, em conjunto com a mãe, foi criando códigos gestuais familiares para comunicar, o mesmo não se verificando na relação com o pai, o que nos mostra que há vários fatores a mediar a relação entre as pessoas surdas e ouvintes.

“A minha mãe faz alguns gestos, embora não sejam os da LG, mas uns que fomos criando em conjunto as duas: a minha mãe estava sempre a lavar a roupa então o nome gestual dela é “lavar a roupa” e quando fazia este gesto para a minha irmã ou para o meu irmão eles já sabiam que estava a falar da mãe; o meu pai era quem dava o beijinho então fazia assim; o meu irmão Fernando estava sempre mal da garganta então ficou este gesto; a minha irmã era a gorda. [...] Não conseguia perceber o meu pai, não estava à vontade, conseguia falar mais com a minha mãe que percebia tudo e explicava ao meu pai” (Beatriz, 56).

O facto de Beatriz encontrar, juntamente com a sua família, e nomeadamente com a mãe, estratégias comunicacionais para colmatar as diferenças linguísticas reforça o processo de inclusão deste elemento no meio familiar. As crianças que nascem e crescem em famílias ouvintes “tentam comunicar através de gestos criados por si próprias, os quais tenderão a evoluir e desenvolver-se se houver, da parte dos/[as] ouvintes uma abertura para o uso e partilha destes gestos” (Coelho, 2010b: 37). O facto das crianças surdas não terem acesso atempado a uma língua estruturada (no mesmo período das crianças ouvintes) acarreta implicações “ao nível da interpretação e expressão de sentimentos, da construção de conceitos, da organização do pensamento, dos processos de construção identitária e da visão do mundo e da cultura envolvente” (Coelho, 2010a: 207). A situação que se segue, ilustrada pelo caso de Beatriz, realça bem o facto de, por vezes, as/os surdas/os não conseguirem comunicar nem perceber o que se passa à sua volta, em parte, fruto da

despreocupação das pessoas ouvintes em lhes explicar o que se passa, não existindo, neste caso, uma plena inclusão social e/ou familiar.

“O meu pai, quando se deu a guerra, a minha mãe diz que não, mas eu lembro-me: a minha irmã tinha oito meses e vinha embrulhada num cobertor e o meu pai vinha com ela ao colo, eu não sabia o que se passava, mas as mulheres e as crianças estavam todas numa capela e os homens tinham de estar a vigiar. [...] Eu ia à frente e vi, não sabia o que é que se passava, vi-os a discutir, mas não sabia o que era, a minha mãe depois é que contou o que era. O meu pai disse à minha mãe que era melhor que ela fosse para Portugal e para dizer que era filha dela, mas ela não queria dizer, mas entretanto, o meu irmão ouviu, já era crescido. Depois o meu pai saiu, eu vi que era um bebé, mas não sabia bem o que se passava, entretanto eu ia afastando-a e dizia que não era minha” (Beatriz, 56).

Como as trocas comunicativas entre Beatriz e a família eram escassas, ela não conseguia perceber tudo o que se passava em seu redor. Daí, decorre a incompreensão de Beatriz face ao episódio acima descrito, uma vez que, só mais tarde, percebeu que o pai queria que a mãe trouxesse para Portugal uma meia-irmã de Beatriz. Leonor, de forma semelhante à de Beatriz, encontrou formas alternativas para comunicar: criou códigos e gestos familiares com as irmãs e com a mãe, embora com o pai fosse através da escrita.

Apesar de a comunicação fluir entre Leonor e a família, ela sentia (e sente) que a informação que recebia (e recebe) era (e é) pouca, comparada com a que adquiria (e adquire) no convívio com outras/os surdas/os na associação de surdos. Leonor revela uma consciência de si enquanto pessoa surda que se encontra numa posição mais fragilizada e de menor acesso à informação, comparativamente às pessoas ouvintes. Ou seja, as pessoas surdas estão até mais tarde numa condição de menoridade e de infantilidade face às suas homólogas ouvintes.

“Em casa, a informação que eu adquiria era pouca, mas na Associação [de Surdos] aprendia muita coisa, as pessoas falavam disto e daquilo e eu ia aprendendo coisas novas. Comecei a ter opiniões diferentes de outras pessoas porque íamos discutindo ideias. Antes, em casa, eu aceitava tudo o que me diziam, também a comunicação não era muito fluida, mas com o contato na associação fui aprendendo mais e mais. [...] Se desse no noticiário que tinha havido um acidente a minha mãe só dizia isso, que tinha havido um acidente, mas na associação, eu percebia o que realmente tinha acontecido, que estava mau tempo e que o carro tinha derrapado. Havia discussão de opiniões. Em casa era muito básico, a minha mãe tentava explicar mas nunca de modo aprofundado. Na associação eu tinha os pormenores todos. E tinha sede dessa informação” (Leonor, 38).

Por vezes, acontece, também, que devido à ausência de uma primeira língua estruturada, ocorra um impedimento e/ou modificação da informação percebida pelas/os surdas/os (Coelho, 2010a). Assim, “[é] a língua gestual que permite, pouco a pouco, a construção de um pensamento organizado, uma reflexão sistematizada” (Santos, 2005: 160) e, no seio familiar uma efetiva comunicação.

Após a receção da notícia da surdez de uma/um filha/o surda/o por parte da família, muitas vezes ocorre um bloqueio na comunicação, que advém do facto da família não saber lidar com a situação e, também, é, em larga medida, um bloqueio

social, sem potencializar a inclusão da pessoa surda no contexto familiar. A família de Rita (24 anos), quando soube que ela era surda, fez algumas adaptações, para que a comunicação circulassem sem problemas, tais como: mímica, falar de frente e articular melhor as palavras, embora com o pai a Rita não comunique tanto.

“A minha família, antes de saber que eu era surda, comunicava bem comigo. E quando souberam que era surda continuaram a comunicar comigo na mesma, não mudaram nada, continuaram da mesma forma. Claro que tentaram utilizar mais mímica e a oralizar melhor para eu perceber, mas não mudaram, continuaram a comunicar e a relacionar-se comigo. Com o meu irmão conversava bem, utilizávamos mímica e através da leitura de fala porque ele não sabe LG, apenas sabe o abecedário. Os meus pais não sabem nada de LG, nem a minha família, embora se preocupem muito em estar de frente para mim para eu fazer leitura de fala e através de mímica para que eu perceba.” (Rita, 24).

Coelho refere que existem estudos efetuados “sobre a produção de códigos gestuais por indivíduos surdos «isolados» que têm vindo a dar conta de que o desenvolvimento cognitivo e linguístico do/[a] surdo/[a] dependerá de fatores preponderantes como o olhar da sociedade sobre os/[as] surdos/[as], a natureza e a intensidade das trocas comunicativas e o nível de integração na sociedade” (2004: 10). Assim, mesmo que as/os surdas/os estejam só em contato com pessoas ouvintes, poderão criar uma LG primária, uma pré-língua, uma LG emergente, uma vez que todo o ser humano é um ser comunicante (Coelho, 2010a).

Do relato de Rita sobre a colocação ou não de implante coclear emerge a ideia da importância de uma educação para a autonomia e para a inclusão das pessoas surdas, que é fortalecida através de estratégias familiares, visto que as pessoas surdas são, acima de tudo pessoas com capacidade de decidir as suas vidas. O pai de Beatriz considerava que as/os surdas/os não conseguiam comunicar e que ela nunca diria nada sobre o que tinha visto. Como nunca lhe tinham explicado não sabia o que era ser meia-irmã, é, por isso, por vezes, necessário explicar às/aos surdas/os por não terem outra forma de aceder à informação, a não ser através da sua língua natural, a LG, visto que as pessoas surdas têm direito à comunicação, à informação e à participação, mas também têm direito de serem capazes de comunicar, de se expressarem e de compreenderem (Coelho, 2007).

“Quando era mais pequena não sabia que era surda, foi quando entrei no colégio que comecei a entrar em contato com a LG e as mais velhas começaram a dizer: “Tu és surda. És como nós.” [...] E ele perguntou: “A tua irmã?”, “Foi para Arouca estudar”, “Ela é tua irmã”, “Não, não é nada minha irmã”, eu não sabia o que era uma meia-irmã, a minha mãe nunca me tinha explicado, vi só o bebé ali a cair de ‘para-quedas’. Na altura não sabia muito bem, nunca ninguém me tinha explicado, mas sentia que não era irmã dela e dizia. A minha irmã pensava que era de propósito. Depois é que percebi que meia-irmã era a mesma coisa, mas eu era pequena e não sabia o que isso era, porque nunca ninguém me tinha explicado” (Beatriz, 56).

Como afirma Coelho, as/os surdas/os não aguardam que lhes expliquem o mundo “numa lógica de explicação racional ouvinte, mas que, através da sua língua, a

língua gestual, tenham a possibilidade de exercer o conhecimento e construir uma visão do mundo condizente com as suas especificidades” (2010b: 84). É necessário fornecer às/aos surdas/os o que seja preciso, uma vez que são pessoas com as mesmas capacidades intelectuais, das/os ouvintes. Por essa razão, são a LG, a leitura, a escrita e a tradução tão importantes para a defesa dos direitos das/os surdas/os e da sua cidadania, como forma de integração e participação na sociedade (Karnopp, 2010). Casa-Nova refere que o conceito de cidadania é um pouco contraditório, quando associado a grupos ou a indivíduos pertencentes a grupos sócio-culturais minoritários, uma vez que cidadania é um termo “tendencialmente homogeneizador e regulador da ação dos sujeitos-atores sociais” (2004: 17), que entra em confronto com a incorporação das diferenças de ordem cultural. No processo de formação e desenvolvimento das/os surdas/os, são cruciais a ajuda e apoio prestado por familiares, amigos e pessoas próximas. Beatriz relata que foi apreendendo as situações quotidianas na relação com as vizinhas, amigas e familiares.

No excerto que se segue, percebe-se que Leonor, por vezes, pede ajuda à irmã, mas que, preferencialmente, pretende resolver os seus assuntos sozinha ou com o marido, também ele surdo. Laura Fonseca e Helena Araújo referem Susan James (1992) para abordar o conceito de autonomia em que este surge aliado à “conceção de independência, de forma a que as mulheres possam ter voz, por direito próprio (participação e decisão política autónoma), o que só é possível se tiverem agência política (auto-estima, liberdade e independência)” (2007: 64). Desta forma, Leonor pretende atingir essa independência, que lhe possibilita a emancipação e igualdade de oportunidades face às pessoas ouvintes, possibilitando a sua inclusão a nível social e familiar.

Os testemunhos das biografadas dão conta da importância e do poder de uma rede de relações, nomeadamente laços de amizade com pessoas significativas, que está próxima das/os surdas/os para as aprendizagens, para o estímulo aos conhecimentos, para ajuda em situações do dia-a-dia, nomeadamente ida a serviços públicos. A mãe e o pai de Rita, por exemplo, estimularam-na para que continuasse a estudar para ter um curso superior. A mãe e o pai de Rita tentaram lidar com a diferença da filha duma forma positiva, incentivando-a para que prosseguisse os estudos, de modo a que ela não se sentisse inferiorizada em relação a colegas surdas/os e/ou ouvintes.

“Eu tentei muitas vezes desistir da faculdade, mas os meus pais insistiram para que eu continuasse, “Não podes desistir, és fraca? Não pode ser, tens de continuar, estás quase a acabar”. Antes faltava muito tempo, mas os meus pais não me deixaram desistir, porque se eu desistisse da faculdade os meus pais não me ajudariam no trabalho” (Rita, 24).

Se, por um lado, estas mulheres surdas agradecem, de certa forma, a boa vontade e a presença de diversas pessoas para as acompanharem devido à situação da comunicação, por outro lado, reivindicam a presença de intérpretes de LG nos diversos serviços de atendimento ao público, visto que são as/os profissionais mais qualificadas/os para efetuar esse tipo de serviços, não descurando o trabalho louvável das pessoas que realizavam estes serviços antes de haver o reconhecimento da profissão de intérprete de LG. Por exemplo, Leonor apresenta como solução (para que outras mães surdas não passem por situações de discriminação, nomeadamente de ordem comunicativa, como ela, Leonor, passou) haver intérpretes de LG nos hospitais, para que as surdas não necessitem de depender da boa vontade de familiares ou amigas/os para as acompanharem.

“Eu preferia que nos hospitais estivesse uma intérprete, dentro do hospital, em que eu entrasse, “Ah, é surda”, então chamavam a intérprete que me acompanhava na consulta e para onde fosse necessário. Assim, ia sozinha, era independente e não era necessário estar a chamar irmãos ou outra pessoa. Se eu fosse filha única como é que era? Ia estar sempre a perguntar a uma intérprete se podia vir comigo?” (Leonor, 38).

Pode-se refletir sobre o facto de Leonor, enquanto não conseguir ouvir a voz dos filhos, mas não ser impeditivo de comunicarem em LG. Realça-se, ainda, o facto de mães surdas e de pais surdos, quando têm filhas/os ouvintes, contribuem em grande medida para que elas/es não sejam prejudicadas/os no seu desenvolvimento linguístico, intelectual, emocional e social, pois as famílias adquirem a LG, muitas vezes como primeira língua, e a LP como segunda, tornando-se bilingues. Estas crianças desenvolvem “uma forte e muito precoce competência linguística em ambas as línguas, pois ajudam os/[as] pais/[mães] como intérpretes e tradutoras” (Coelho, 2010b: 37) em diversas situações do quotidiano.

Leonor atribui importância à comunicação entre mães, pais e filhas/os em LG para que as/os filhas/os surdas/os adquiram uma língua o mais precocemente possível e, assim, possam desenvolver-se de forma similar aos seus pares ouvintes. Galhardo (2009) afirma que, se as pessoas ouvintes não comunicarem em LG ou se não olharem de frente para a pessoa surda, para que esta possa efetuar leitura de fala, esta sentirá que não interagem com ela e não haverá lugar à comunicação.

“Depende. Estou sempre a dizer depende da família, mas é verdade. Se não comunicam em LG, se falam pouco, a rapariga [surda] terá dificuldades no futuro. Por outro lado, há mães que vêem as filhas que são surdas, mas elas próprias vão à luta, desenvolvem a LG. Por isso, eu peço sempre às mães para comunicarem com as filhas para que elas se desenvolvam ao máximo. Penso que a questão está nos pais, se não comunicarem com os filhos... É muito importante os pais comunicarem com os filhos, dizerem qual é o caminho deles, comunicarem em LG porque assim é que se desenvolvem. Se não comunicam, as crianças não desenvolvem, até retrocedem e têm muitas dificuldades.” (Leonor, 38).

O bilinguismo é, assim, um caminho através do qual “se estabelece um compromisso entre a aprendizagem precoce de uma língua gestual e a introdução de uma língua oral” (Coelho, 2010b: 27), favorecendo o desenvolvimento pleno das crianças surdas. Para que este desenvolvimento seja repleto de experiências enriquecedoras, para as crianças surdas é importante que as mães e os pais comuniquem desde cedo com as/os suas/seus filhas/os, o que se irá repercutir, mais tarde, em maiores oportunidades na educação, no emprego, na vida comunitária. Esta comunicação pode ir desde LG, a mímica, mas o principal é estimular as crianças surdas para a comunicação. A possibilidade de comunicar, de se fazer entender e ouvir e o facto de as famílias serem capazes de compreender é uma forma de inclusão das pessoas surdas. Leonor relata um caso um aluno surdo cujo pai era ouvinte, em que o facto do pai só ter conhecimentos básicos em LG não lhe permitia ter uma comunicação profunda com o seu filho, mantendo-se esta pela superficialidade e pelo imediato. Esta situação acarreta um bloqueio comunicacional e relacional entre pai e filho que poderá desencadear num fechamento entre ambos, deixando de haver confiança e trocas de informações.

“Eu lembro-me uma vez, o pai de um aluno meu no final do 4º ano estava muito apreensivo porque o filho desde pequeno que comunicava em LG, que já estava habituado, mas o pai não conseguia comunicar com ele, tinham muito pouco contato, era só por mímica. Agora o filho cresceu, tem doze anos, tem uma LG fluente e fala com o pai sobre futebol, mas o pai não consegue muitas vezes perceber o que ele diz sobre futebol e outros assuntos. O pai sentiu-se bloqueado porque não consegue comunicar com o filho, ele diz-lhe muita coisa mas o pai não entende.” (Leonor, 38).

Muitas vezes é só mais tarde, quando já é um pouco tarde demais, é que as pessoas se apercebem que deveriam ter aprendido LG, que esta é, sem dúvida, a forma mais natural das pessoas surdas acederem e comunicarem com o resto da população. Leonor continua, deixando em aberto uma proposta sua, a realizar brevemente, com o objetivo de sensibilizar, informar e cativar as mães e os pais com filhas/os surdas/os para uma comunicação rica e enriquecedora para ambas as partes, mães/pais e filhas/os. É importante apontar que existe um envolvimento fundamentalmente de mães, ficando os pais mais distantes, inaptos e resistentes.

“[U]ma coisa muito importante é contatar com os filhos desde logo, tentar sempre comunicar, e se não perceberem não desistirem, tentarem sempre comunicar. Podem ir à escola colocar questões e preocupações, sobre gestos, pedir informações, gestos básicos como “casa de banho”, tentarem procurar o máximo de informação possível. Porque se não se fizer nada eles ficam à deriva. O meu objetivo é incentivar os pais, cativá-los para que comuniquem com os seus filhos e estejam sempre em relação. A família é muito importante, mas é preciso que isto aconteça o mais cedo possível, a intervenção precoce é muito importante” (Leonor, 38).

A intervenção precoce é a base para que este trabalho relativo à comunicação familiar com as crianças surdas possa ser levado a bom porto. Como narra Leonor, já

há experiências produtivas e com bons resultados neste campo⁹, nalguns locais do país, e que devem ser aproveitadas e adaptadas para serem implementadas noutras áreas geográficas. A LG possibilita à criança surda uma comunicação eficaz com a sua mãe e pai “desde muito cedo, desde que pais/[mães] e criança tenham acesso à LG o mais precocemente possível” (Silva, 2010: 105), ao contrário da LP oral.

“Na pré já há bebés novos e os pais vêm à escola ver o trabalho da intervenção precoce, mas antigamente não havia bebés surdos na pré. **Vamos ver, mais tarde, qual será o resultado do contato desde cedo dos pais com os bebés, mas acredito que será frutuoso, e isso é importante para um futuro melhor.** Com estes bebés, as famílias estão a tentar comunicar bastante com eles, as educadoras também exigem bastante. Por outro lado **tenho pena que aqui no Porto não haja, em Lisboa há, por exemplo, apoio domiciliário a pessoas que têm dificuldades em comunicar, para explicarem certas coisas, para que os pais vejam de que forma podem comunicar com os filhos, num ambiente familiar.**” (Leonor, 38).

Assim, a intervenção precoce (tal como a continuidade, a interação, a autonomia) é importante para que a relação entre mãe, pai e filha/o se estabeleça, principalmente quando as/os filhas/os são surdas/os. Se tal acontecer, as crianças irão adquirir uma língua o mais cedo possível, no mesmo período crítico das/os suas/seus homólogas/os ouvintes, o que possibilitará uma relação saudável com a família, num primeiro momento, com os pares e com a sociedade ouvinte, posteriormente, relação esta que se pretende que seja a mais rica possível em interações. A par desta primeira língua, é, também, importante a aprendizagem duma segunda língua, escrita e, se possível, oral para a comunicação com as pessoas ouvintes e, como pilar basilar, para que as/os surdas/os possam fazer valer os seus direitos, reivindicá-los ou, simplesmente, dar a sua opinião, tornando-se, assim, indivíduos bilingues.

2.1 - Interação e comunicação: surdas/os e ouvintes

Uma criança surda, uma/um jovem surda/o ou uma/um adulta/o surda/o, na maior parte dos casos, não recebem toda a informação num diálogo imediato, com pessoas ouvintes, numa refeição ou numa festa de família, a não ser que família comunique sempre com ela em LG, o que acontece raras vezes. De igual forma, as pessoas surdas não têm acesso à mensagem transmitida num noticiário televisivo, a não ser que esta lhes seja transmitida em LG, e em simultâneo, tal como as pessoas ouvintes têm acesso (Galhardo, 2009). Na juventude, Beatriz comenta que, às vezes, tinha dificuldades em comunicar com as/os colegas ouvintes, mas que estas/es a ajudavam, inclusive nas brincadeiras de criança.

⁹ O Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, em Lisboa, apresenta, como oferta educativa e formativa, a intervenção com bebés surdos, através de apoio em meio familiar (0-1 ano) e, na creche (1-3 anos) (<http://www.casapia.pt/Default.aspx?tabid=293&language=pt-PT>, consultado a 06/07/2011).

“Os colegas ajudavam-me porque às vezes, como eu não ouvia e, quando estávamos a roubar a fruta, as pessoas começavam a mandar vir e eles ajudavam, andávamos à vontade. Agora é diferente, os jovens estão metidos em casa quase sempre a jogar computador, é um bocadinho diferente. As coisas mudaram. Às vezes ao domingo ia passear com o grupo de amigos ouvintes ao café. Vinham a Vale de Cambra ao cinema. **Com os ouvintes era um bocadinho diferente, por vezes tinha um bocadinho de dificuldade em compreender”** (Beatriz, 56).

Lane refere que a representação da surdez pelas/os ouvintes é a de que o silêncio é sinónimo de vazio e, como tal, “[n]o estereótipo do/[a] ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo” (1997: 23). Por outro lado, apesar de muitas pessoas não alterarem o discurso quando se referem às/aos surdas/os, utilizando termos como «muda/o», «surda/o-muda/o» ou «deficiente auditivo», tal facto não significa que não respeitem e que não tenham relação com as/os mesmas/os. Beatriz menciona que interage bem com as/os suas/seus vizinhas/os:

“Às vezes as pessoas que não me conhecem mostram assim uma atitude mais... mas aqui na zona toda a gente fala normalmente, ninguém... não sinto... e os meus amigos ajudavam e tudo, nunca me senti discriminada. Quando mudei para aqui também é igual, falo com toda a gente, não tenho qualquer tipo de problemas. Ao início as pessoas não estavam habituadas, tinham mais reticência, diziam: “Olha a muda! Olha a muda!” Só que agora têm o hábito e continuam a ter. **O meu marido como tem a oficina de pintura é o mudo e vai ser o mudo para o resto da vida. É o hábito das pessoas, é mais fácil, “Quem, o pintor? Ai o mudo? Já sei!”**” (Beatriz, 56).

Leonor, outra das biografadas, considera que houve uma mudança recente em relação à interação entre surdas/os e ouvintes. Apesar das dificuldades em comunicar com ouvintes, devido à falta de um código linguístico comum, Leonor aprecia dialogar com elas/es. As dificuldades por que passam as crianças surdas, quando pretendem comunicar com crianças e adultas/os ouvintes, acarretam consequências no desenvolvimento cognitivo, assim como no acesso à informação e ao mundo do trabalho (Skliar, 1997).

“Antes, surdos e ouvintes, sentia que eram iguais. Agora parece que os ouvintes têm uma barreira, parece que existe uma barreira na relação entre surdos e ouvintes. Às vezes quero comunicar com eles e não consigo, tento mas não consigo que haja uma ligação. Acho que os ouvintes são simpáticos, são iguais a mim, mas parece que se afastam muito de mim. Por vezes quero comunicar mas não consigo, mas **sempre tive muito contato com a comunidade ouvinte, sempre estive aberta a comunicar com a comunidade ouvinte”** (Leonor, 38).

Leonor nota algum distanciamento entre surdas/os e ouvintes e refere que este pode ser ultrapassado através dum maior conhecimento da LG por parte das pessoas ouvintes, ou seja, na sua opinião, deverá haver um maior contato entre surdas/os e ouvintes, de ambas as partes. As/Os surdas/os deverão procurar as/os ouvintes para terem maior acesso à informação e estas/es deverão fazer um esforço para comunicarem com as/os surdas/os quando necessário, sem terem de recorrer sempre à/ao intérprete de LG (Pizarro & Eulálio, 2008).

“Antigamente, eu sou surda, e relacionava-me muito bem com os ouvintes, eles eram bastante abertos, simpáticos, mas depende das pessoas, claro. **Havia surdos que não gostavam de comunicar com os ouvintes, mas não era o meu caso, sempre gostei de comunicar com os ouvintes, nunca tive problemas.** [...] **Os surdos agora também perderam esse sentimento de quererem comunicar com os ouvintes. Estes têm acesso directo à informação, é-lhes fácil comunicar e os surdos têm de procurá-la ou têm de recorrer ao intérprete. Os ouvintes se encontram um surdo e tentam comunicar quando não conseguem vêm-se aflitos.** É muito importante a confiança nos ouvintes. Se não a tiverem afastam-se um bocadinho” (Leonor, 38).

E deixa um apelo, possivelmente para as associações de surdas/os, para a união entre surdas/os e ouvintes:

“Eu acho que daqui para a frente temos que tentar chamar novamente os surdos e os ouvintes e uni-los de novo, ouvir as diferentes ideias duns e doutros para que a relação seja mais aberta. Esta é a minha opinião, é o mais importante, a união. Mas também depende dos ouvintes e dos surdos, a relação deverá ser flexível, deverá fluir naturalmente. Se um ouvinte também falar para o surdo de uma forma exagerada acaba por assustar o surdo. **Deve-se comunicar de forma aberta e frente-a-frente, trocando opiniões, tentando resolver qualquer situação na hora.** [...] **Se for ao café não vou levar o intérprete comigo sempre, tenho de comunicar com o ouvinte que está à minha frente na mesma”** (Leonor, 38).

Leonor aborda questões importantes como juntar numa mesma mesa surdas/os e ouvintes, de modo a «ouvirem-se» e «verem-se» umas/uns às/aos outras/os, tendo em conta as características de umas/uns e outras/os. Por outro lado, quando o sistema comunicacional é comum, a comunicação torna-se muito mais simples e fluida, como relata Rita, comparando a sua relação com colegas surdas/os e ouvintes. Assim, as/os surdas/os necessitam da LG para comunicarem com outras/os surdas/os e de uma segunda língua para se integrarem na comunidade ouvinte, e em que sejam competentes em ambas as línguas.

“Quando estou com amigos ouvintes a conversar por vezes ensino-lhes gestos. [...] **Às vezes estou num grupo de ouvintes e apetece-me falar, mas como sou surda falo pouco, tenho medo de falar e deixo-me ficar. E por vezes penso: “E se fosse ouvinte?”, falava com todos, estava à vontade.** Quando estou com surdos falo imenso, mesmo se estiverem surdos que não conheço falo na mesma com eles. **Se for no metro e encontrar um surdo meto conversa e falo com ele, mas se for ouvinte já não, esquece, já me afasto.** Agora acho que estou mais com amigos ouvintes. No fim-de-semana estou mais com amigos ouvintes. Mas encontro-me com ouvintes e surdos” (Rita, 24).

Rita realça a importância para a sua vida tanto de amigas/os surdas/os como de ouvintes. Sobre a sua comunicação com surdas/os e ouvintes, Rita menciona diferentes relações e posturas com surdas/os e ouvintes, assim como a saída dum grupo de ouvintes para participar num de surdas/os, por ser mais fácil a comunicação. Esta preferência pelo grupo de surdas/os deve-se a uma identificação grupal e linguística. O facto de compartilharem a LG faz com que as/os surdas/os sintam necessidade de se encontrarem com outras/os surdas/os, da mesma forma que, se uma pessoa ouvinte estiver num país estrangeiro e encontrar uma pessoa da sua nacionalidade, vai «sentir-se em casa». Por esta razão, as/os surdas/os juntam-se em

associações de surdas/os e organizam festas, encontros ou seminários para fomentar esse convívio, de forma a trocarem experiências, conversarem e aprenderem (Karnopp, 2010). Por isso, no caso de Rita, embora ela tenha tentado conviver em dois grupos de jovens (um de surdas/os e outro de ouvintes), o fator comunicação foi preponderante para ela desistir do segundo, participando somente no primeiro.

“Se eu os conhecer há muitos anos é fácil a comunicação com os ouvintes, estou à vontade, conversamos de forma diferente, sim, por mímica e por leitura de fala. A primeira vez que conheço um ouvinte é complicado para mim. Por exemplo, está um grupo de ouvintes e eu estou lá também, se estiver muitos ouvintes tenho vergonha e não falo. Se for num grupo de surdos falamos imenso, é muito diferente. [...] Antes eu tinha um grupo de ouvintes parecido com o grupo dos escuteiros e, ao mesmo tempo o grupo dos surdos, na Associação, o grupo de jovens surdos. Depois desisti do grupo dos ouvintes para estar só no grupo de surdos, porque a comunicação era muito mais fácil. No grupo de ouvintes, eram muitos, eles falavam e eu tentava fazer leitura de fala, mas, esquece, era muito difícil e acabei por desistir” (Rita, 24).

Beatriz relata experiências com colegas surdas, na juventude, experiências atravessadas por condições precárias em que se encontravam na altura na escola.

“A relação com as minhas amigas surdas era normal. Zangávamo-nos, éramos castigadas, andávamos à pancada, às vezes roubávamo-nos umas às outras porque havia fome, não havia nada e quando alguma tinha alguma coisa... Depois chateávamo-nos, falávamos mal umas das outras...” (Beatriz, 56).

Leonor perspetiva a relação que teve com as amigas surdas, realçando a LG como fator marcante desta mesma relação. Ela apresenta a LG como característica principal da interação que tinha com as suas colegas surdas, uma vez que todo o ser humano é um ser comunicante e, como tal, necessita de estar em contato com outras pessoas. Assim, a LG representa “um papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, ajudando-a a conhecer melhor o mundo que a rodeia” (Silva, 2010: 105). Deste modo, a criança surda vai construindo e consolidando a sua identidade social e cultural que lhe permitirá um acesso mais completo tanto à comunidade de surdas/os como à sociedade em geral.

“A relação que tinha com as minhas amigas surdas era normal, era uma relação normal. Dependia das raparigas, por vezes gestualizávamos rápido, com outras pedia para gestualizar mais devagar, existiam gestos diferentes, mas era uma relação normal” (Leonor, 38).

As mulheres biografadas relatam experiências, fundamentalmente, com outras raparigas, no brincar, na comunicação, no convívio (McRobbie, 1991; Silva, 2008), criando, quase, uma subcultura juvenil feminina, que demonstram que as identidades e as culturas de género atravessam, também, as experiências das raparigas surdas. Como refere Fonseca, as culturas juvenis femininas relacionam-se com a vida adulta no que diz respeito às experiências das mulheres, “incluindo pressões, modelos, discursos, orientações e as experiências vividas nas suas relações como jovens na educação, emprego, família, amizade, imagem, auto-estima” (2005: 7). A LG e o

convívio com outras/os surdas/os é expresso pela Beatriz e pela Leonor de forma vincada e bastante positiva. Beatriz, com a seguinte afirmação, demonstra um sentimento de pertença à comunidade de surdas/os e o prazer de conviver com outras/os surdas/os. A escola é, também, importante para a interação e para a comunicação entre surdas/os e ouvintes, assim como para a socialização de pares, para a participação e convívio com outras/os surdas/os, para a aprendizagem e desenvolvimento da LG e para a construção identitária surda. Leonor mostra um sentimento de pertença ao grupo de surdas/os, embora não desprezando a convivialidade que teve e tem com ouvintes.

“É certo, eu estava numa turma de ouvintes relacionava-me bem, de forma positiva, mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor! Senti-me muito mais integrada” (Leonor, 38).

No plano afetivo e do namoro, a relação e a comunicação que as três mulheres surdas biografadas afirmam preferir é com um companheiro surdo, devido ao fator facilitador da comunicação. Duas das três mulheres estão, inclusivamente, casadas com maridos surdos e a surda mais nova relata que já namorou com rapazes surdos e ouvintes, mas revela preferência por surdos, uma vez mais, devido à comunicação. Como afirma Nunes, o casamento entre pessoas surdas é frequente e o desejo de ter filhas/os surdas/os, também, “dado que muitos casais surdos partilham o mesmo ideal de qualidade de vida e de felicidade” (2009: 327). Beatriz narra da seguinte forma o início do seu namoro com quem viria a ser o seu atual marido:

“O meu marido tinha um amigo, que normalmente quando iam para o Porto se encontravam lá na associação ou iam na camioneta juntos porque ele vinha para Vale de Cambra e eu ia para Arouca e normalmente o cruzamento era em São João da Madeira e ia cada um para as suas terras. Normalmente conversávamos assim. [...] Esse amigo normalmente ia tomar café com o meu marido e conheciam-se, passavam muito tempo a conversar e **disse-lhe que existia uma surda em Arouca e ele ficou curioso e disse que sim, que queria conhecê-la e acabou por ir lá um domingo, perguntou se podia ir lá um domingo e foram lá.** Enviou-me uma carta porque antigamente não havia telemóveis nem telefone. **Escreveu-me uma carta a perguntar se no domingo podiam encontrar-se no cinema.** [...] Ele estava lá, não o conhecia, fomos ao cinema, depois fomos os três conversar para o café até que às sete e meia tinha que me ir embora porque tinha a camioneta. E ele disse que gostava muito de continuar a conversar comigo e o outro amigo acabou por impulsionar a situação. A minha irmã convidou-os para irem a casa porque fazia anos e eles disseram logo que sim e foram lá os dois a casa. **A minha irmã fez uma festa de aniversário, estivemos a conversar. Depois, no domingo seguinte, foram outra vez e a partir de aí começámos a namorar...**” (Beatriz, 56).

Leonor relata o seu episódio referente ao início do seu namoro:

“**O meu primeiro namorado foi ouvinte.** Foi na discoteca. Entrei na discoteca e fui para a beira dos ouvintes. Era normal, o meu namorado sabia que eu era surda, **falávamos por mímica, escrita, comunicávamos bem,** não havia problemas. Depois **comecei a namorar com um surdo e aí foi muito melhor para comunicar através da LG. Com um surdo a comunicação é muito melhor. Prefiro um surdo**” (Leonor, 38).

Rita realça o facto de ser necessário proceder-se a adaptações entre os casais, quando uma das pessoas é surda e a outra ouvinte, nomeadamente a nível da comunicação, para que se possam entender, caso contrário surgirão incompreensões e desentendimentos desnecessários e indesejados.

“Eu já namorei com ouvintes, com um durante dois anos. Na primeira vez foi complicado, claro! Na comunicação e a conversar tivemos de aprender os dois, tivemos de nos habituar um ao outro. Eu tinha de fazer leitura de fala e ele tinha de falar mais calmamente, não podia falar rápido senão eu não percebia. Depois com o tempo também fomos habituando e conseguindo, tornando-se normal. Na primeira relação com um ouvinte, em que namorei dois anos, foi um pouco complicado porque eu achava que faltava mais esforço para que a comunicação fluísse. Entretanto ele disse-me que tínhamos que nos separar porque senão a relação entre ele e os pais ficaria prejudicada por a namorada ser surda e nunca mais nos vimos. Senti-me muito mal nessa altura. Depois, no último namoro com um ouvinte, com o meu ex-namorado, foi impecável. Ele aprendeu LG, havia um grande esforço da parte dele, a mãe dele também comunicava comigo à vontade, tentava comunicar por LG básica. Foi perfeito, não havia dificuldades. Já namorei com surdos também. É diferente, é muito diferente namorar com surdos ou ouvintes, são completamente diferentes” (Rita, 24).

Ressalta-se a necessidade da comunicação para se viver em sociedade, de modo a que os indivíduos não cresçam isolados sem conhecerem outras realidades. Assim, é importante que as/os surdas/os comuniquem tanto com surdas/os como com ouvintes, através de plataformas de comunicação onde seja possível promover aproximações entre surdas/os e ouvintes que dependem de esforços mútuos (mímica, escrita, leitura de fala,...). São muitos os casos de crianças surdas que só quando ingressam pela primeira vez na escola é que têm contato com a LG, por volta dos 5/6 anos, o que acarreta um desfasamento na aquisição da primeira língua e da aprendizagem duma segunda língua. Nestes casos, torna-se mais complexa a comunicação e a interação entre surdas/os e ouvintes, que é bastante importante, como referiram as mulheres biografadas. Elas afirmam que preferem comunicar com pessoas surdas, mas salientam a relevância do contato com as ouvintes. A comunicação entre surdas/os e ouvintes, embora não aconteça, nalguns casos, de forma plena, é relatado, pelas mulheres surdas como um bom veículo de integração na sociedade maioritária.

Capítulo III - Experiências educativas, escola e aprendizagem: olhares das mulheres biografadas

3.1 - Experiências no percurso escolar

Houve uma fase na história da educação de surdas/os (de 1880 até à década de 70 do século XX) que ficou pautada pela abolição da LG nos espaços escolares, bem como a retirada de professoras/es surdas/os, situação que começou nas decisões do Congresso de Milão, em 1880, que contou com a participação de um grupo restrito de educadores ouvintes e sem a opinião da minoria interessada (surda).

A partir daí, o poder é entregue às técnicas de treino e às práticas e aparelhos ortopédicos para as crianças surdas, entre eles: próteses, implantes cocleares, treino auditivo, leitura de fala, articulação dos fonemas, exercícios articulatórios (Skliar, 1998). Este período negro da história das/os surdas/os, que reduziu a educação de surdas/os à língua oral, perdurou por mais de cem anos, embora ainda haja locais onde práticas pertencentes a esta fase ainda persistam, em que “[a] concepção do sujeito surdo ali presente diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica – a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos” (Skliar, 1998a: 46). Beatriz relata que, no colégio que frequentou, nos anos 60 do século XX, a partir dos sete anos de idade, havia a insistência na oralidade, por parte duma das freiras, por esta associar a oralidade a um processo de normalização, que faria com que Beatriz se assemelhasse às/aos suas/seus parceiras/os ouvintes e conseguisse ter mais oportunidades e experiências, na época e no futuro.

“Fui aos sete anos para o Porto para um colégio. Uma das irmãs estimulava-me bastante, não gostava muito delas mas uma delas era mais amiga. **Estimulava a voz, a oralidade, queria muito que eu continuasse os estudos e chamava-me para participar nas atividades, na ginástica, no desenho, na missa, em tudo. Ia e vinha nas férias a casa.** Depois, no final da quarta classe... dois anos em cada ano, agora é mais à vontade, eu gostava que fosse igual na minha altura. Era sempre a mesma coisa, demorava muito tempo” (Beatriz, 56).

Leonor entrou, aos seis anos, primeiramente, num colégio, que não apreciou e, quando mudou para uma escola em Campanhã, houve uma grande identificação com o grupo de surdas/os. Esteve sempre em turmas com surdas/os e, quando esteve sozinha, com ouvintes, sentiu uma grande diferença, não se sentindo bem. Esta instituição que Leonor frequentou já estava em consonância com a mais recente legislação (Decreto-Lei nº 3/2008) sobre uma educação bilingue para alunas/os surdas/os, pelo menos no que concerne ao agrupamento destas/es alunas/os em grupos/turmas de surdas/os. A avaliar pela satisfação de Leonor, pode considerar-se que esta opção permitirá a aquisição e desenvolvimento, de forma natural, da LG, bem como a construção de uma identidade surda (Afonso, 2008).

“No fim, fui para uma escola secundária. A minha turma era a mesma, de surdos, mas a comunidade era ouvinte. Entretanto fiz o 7º, 8º e 9º. Nunca tive intérprete. No final do 9º ano, queria ir para uma outra escola secundária, para design de moda. Eu fui um bocadinho burra porque toda a minha turma era ouvinte e eu era a única surda. Cresci sempre com surdos, e em turmas de surdos e, então, senti-me um pouco... não era medo, era um bocadinho de vergonha porque era a primeira vez que me via numa turma de ouvintes. Fiz um grande esforço, a escola também me incentivou bastante, mas eu própria é que «fugi»” (Leonor, 38).

Ela arrepende-se de ter desistido do curso que gostava, onde era a única surda, e de ter mudado para uma turma de surdas/os, independentemente do curso.

Se fosse hoje, teria prosseguido os estudos na turma em que era a única surda, mas onde teria tirado curso que preferia:

“Como não me sentia muito bem na turma de ouvintes, não desisti, continuei, mas à procura de outra escola. Encontrei outra escola que tinha um grupo de surdos. Achei que era melhor transferir-me para lá. A escola aceitou e estive lá até ao 12º ano. Depois fui para o curso de formadores mais ou menos há dez anos e agora entrei na faculdade, até agora. Na minha opinião não se deve mudar. Por exemplo, no 10º ano o meu curso preferido era design, mas depois achei melhor ir para junto dos surdos. Se nós queremos mesmo aquilo devemos continuar e lutar até atingirmos o nosso objetivo. Eu fui para o grupo de surdos para um curso que não queria tanto. Tive pena porque devia ter continuado e terminar o meu curso. Não quis saber da área, que era informática, era um curso tecnológico, preferi ir para junto dos surdos. Acho que isso é mau. Os surdos devem fazer um esforço e fazerem aquilo que realmente gostam. Eu fui um bocadinho parva em fazer essa mudança. Mas não devem fazer isso, não devem dar preferência ao grupo dos surdos, mas sim às suas preferências pessoais para atingirem os seus objetivos” (Leonor, 38).

Leonor relata um certo fechamento, da sua parte e, também, de muitas pessoas surdas, ao grupo de ouvintes, não que essa escolha seja inteiramente das/os surdas/os, mas por estarem, em certas situações, num mundo inalcançável. Rita, até ao 5º ano de escolaridade, esteve em turmas de surdas/os, mas a partir daí esteve integrada com ouvintes em três disciplinas. Quando passou para a escola secundária, no 10º ano, esteve integrada em turmas de ouvintes em todas as disciplinas e aí sentiu grandes dificuldades, de adaptação e de falta de apoios por parte da escola. Este episódio realça que a escola procura sempre afastar o que perturba a normalidade e o decurso normal da vida escolar deixando de parte a importância da mesma ter em linha de conta a diversidade de alunas/os que acolhe. A diversidade e a diferença surgem, neste sentido, para substituir a homogeneidade e a uniformidade (Stoer & Magalhães, 2005), ou seja, o que é normal, a regra. Esta é a visão que as instâncias governamentais portuguesas ainda têm da diferença cultural, baseando-se em estereótipos e tendo a sua atuação “no pressuposto de que cada etnia constitui um bloco homogéneo, uniforme, negligenciando-se as suas diferenciações internas” (Casa-Nova, 2005: 197). A mesma autora, noutro lugar, afirma, referindo-se a minorias étnicas, que existem algumas “políticas sociais públicas” que pretendem estimular a igualdade de oportunidades e que “levam a cabo algumas ações de discriminação positiva no que concerne à atenção à diversidade cultural, no sentido de diminuir as injustiças originadas pelas diferenças de ordem cultural” (2004: 13). Neste sentido, as instituições escolares vão-se adaptando, embora de forma lenta, a novos grupos de alunas/os que ingressam nos seus espaços

“Depois, no 10º ano, na secundária, tive grandes dificuldades porque era a primeira vez que estava integrada com ouvintes em todas as disciplinas e sentia muitas dificuldades. Os professores não escreviam nada no quadro, só falavam e os ouvintes escreviam mas eu só olhava, era horrível. Nesta só havia quatro surdos e foi nesse ano que começou a ter surdos pela primeira vez. Depois quando vieram intérpretes, porque antes não havia surdos, foi um bocadinho complicado porque andaram à procura e a tentar adaptar para o ensino especial, o que demorou muito tempo” (Rita, 24).

Rita confessa que, no 10º ano, teve a sua primeira experiência com negativas, devido à grande mudança do 9º para o 10º e por dificuldades sentidas. Com esforço da sua parte, conseguiu passar para o 11º ano, altura em que as suas dificuldades foram amenizadas através da constituição de turmas só de surdas/os em algumas disciplinas. As/Os estudantes surdas/os deverão ter direito a intérprete de LG e a tempo extra para escreverem os seus apontamentos, suportes visuais e escritos (Coelho, 2010a), entre outro tipo de apoios, embora, como refere Rita, tal não lhe tenha acontecido.

“No 10º ano foi a primeira vez, tirei para aí três ou quatro [negativas], tinha muitas dificuldades e foi muito difícil para mim, foi horrível. Não havia acompanhamento por parte dos professores nem ajuda, os apontamentos dos colegas também não dava... Mas consegui passar para o 11º, embora as notas tenham sido muito fracas, mas consegui com esforço. No 11º ano, tentou-se a desintegração dos ouvintes e a integração em turmas de surdos nas disciplinas de Português, Francês e Filosofia, mas só nestas três em turmas de surdos, as restantes eram em turmas de ouvintes. Depois vieram duas intérpretes e eu fui conseguindo, não muito melhor mas ainda assim melhor, aos poucos, comparando com o 10º ano foi muito melhor o 11º. [...] E então o professor fez uma proposta que consistia em conseguir uma turma só de surdos no 11º e então correu bem. Depois no 12º foi normal, já estava habituada, estava em turma de surdos só em Português e Francês e nas restantes com os ouvintes. Fui conseguindo mais ou menos. Passei a tudo” (Rita, 24).

No final do 12º ano, Rita não queria prosseguir estudos para o Ensino Superior, devido às notas fracas com que tinha finalizado o secundário, mas a mãe e o pai insistiram juntamente com algumas/uns das/os suas/seus professoras/es, que consideravam que ela tinha capacidades para tirar um curso universitário. Após a sua decisão de continuar os estudos, o passo seguinte foi a escolha do curso. Rita sentiu-se num patamar inferior comparativamente às/aos suas/seus homólogas/os ouvintes, uma vez que ela pretendia ingressar no curso de Turismo, mas tal foi-lhe impossibilitado, devido à comunicação. Também ponderou ingressar no curso de LGP, em Coimbra, mas a mãe e o pai encararam que a LGP não será um bom futuro para a sua filha.

“Eu não sabia que curso escolher, mas os professores ajudaram-me. Eu queria ir para Coimbra para o curso de LG, mas os meus pais não aceitaram porque achavam que não seria futuro para mim, porque achavam que os surdos iriam diminuir e não queriam que eu fosse para longe, porque eu ainda não sou muito independente e não davam tanta importância à LG. Depois queria ir para Turismo, mas não podia por causa da comunicação e era necessário Francês, Inglês e Alemão, línguas estrangeiras que eu não sabia. [...] Depois os professores falaram do curso de Educação Social: “O curso de Educação Social é bom e tem muitas saídas profissionais e podes trabalhar em variadas áreas, pelas saídas profissionais é muito bom”. Então eu pensei e decidir escolher este curso. Consegui entrar logo, na minha primeira opção, na ESE, mas tenho muitas dificuldades.” (Rita, 24).

Agora, que já frequenta o Ensino Superior, esforça-se para concluir o curso, embora no início pensasse em desistir, mas, com o incentivo da mãe e do pai, encontra-se no final.

“Eu tentei muitas vezes desistir da faculdade, mas os meus pais insistiram para que eu continuasse, “Não podes desistir, és fraca? Não pode ser, tens de continuar, estás quase a acabar”. Antes faltava muito tempo, mas os meus pais não me deixaram desistir, porque se eu desistisse da faculdade os meus pais não me ajudariam no trabalho. Então, eu ponderei e decidi ficar na faculdade até agora e tentar acabar. Agora também falta pouco e faço um esforço para tentar acabar” (Rita, 24).

Comparativamente, a vida de Beatriz no colégio e fora dele era muito diferente. No colégio havia liberdade para comunicarem em LG, o colégio era só para meninas surdas, os rapazes surdos iam para Lisboa e as alunas surdas conviviam com outras surdas e com funcionárias e freiras ouvintes.

“Mas lá, no colégio, elas não ensinavam tudo da vida fora do colégio, era um bocadinho diferente, era mais aquela situação só dentro da escola, castigos, trabalho, muito do que se passava lá dentro. Quando nós saíamos, a vida de fora passava um bocadinho ao lado. Na escola podíamos utilizar as duas coisas: fala e LG. As irmãs falavam e faziam alguns gestos mas entre nós utilizávamos muito a LG. Na missa não podíamos gestualizar, era só falar. No colégio o gesto era livre, podíamos, entre nós, comunicar. No colégio eram só surdos. As empregadas e as freiras eram ouvintes, mas eram só surdos. Éramos à volta de 180, 200 e éramos só raparigas” (Beatriz, 56).

A LG não funciona como um meio para se atingir a LP, mas sim como um instrumento de “transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geraram e geram as representações hegemónicas sobre o ser surdo/[a] no sistema de ensino” (Silva, 2008b: 86). Apesar de não ter tido muitos apoios ao longo do seu percurso escolar (só terapia da fala trabalhada por uma das freiras), Leonor sempre se sentiu bem na escola, porque sempre esteve com colegas surdas/os.

“Lá havia surdos, sentia-me bem, gostava de lá estar. Depois nos vários anos, primeiro, segundo, terceiro... **sempre estive com surdos, nunca com ouvintes.** Eu fiquei em Campanhã oito anos. Por exemplo, o primeiro ano tive de repetir, de fazer em dois anos. Depois passei para o segundo ano, **era o sistema dos surdos, aprendiam poucas palavras e estávamos dois anos para aprender outra vez. Isto era antigamente”** (Leonor, 38).

Sobre o percurso escolar, Rita refere que, até ao 12º ano, sentiu mais dificuldades quando esteve integrada com colegas ouvintes, embora tenha conseguido sempre ultrapassar as situações. Agora, que se encontra no Ensino Superior, é que se depara com muitas mais dificuldades tanto a nível de apoios (professoras/es e intérpretes) como das matérias das Unidades Curriculares.

“Se no 10º ano tinha dificuldades agora tenho ainda mais, porque a turma é enorme, os professores falam muito e rápido e não consigo acompanhar a leitura de fala, é impossível, é muito complicado para mim. Mais tarde vieram intérpretes estagiárias o que foi ajudando, mas **fui reprovando e eu antes nunca tinha reprovado, nunca, aqui na faculdade foi a primeira vez, porque as disciplinas são muitas, os apoios são poucos”** (Rita, 24).

Rita menciona alguns pontos que devem ser trabalhados no sentido de melhorar o ensino às/aos estudantes surdas/os, nomeadamente no Ensino Superior.

“Até agora acho que há pouco apoio, ter a presença de intérprete não chega, é preciso mais apoio e também é necessário que os professores adaptem os textos, por exemplo, há textos em Inglês e Francês e é muito difícil, é complicado. A presença da intérprete não basta. Porque, por exemplo, a intérprete fala e eu estou a olhar. Sim eu percebo os gestos, mas como é que vou colocar toda aquela informação na cabeça? Não consigo memorizar tudo. E os apontamentos? Tenho de pedir a colegas e depois em casa estou a ler e se não perceber o que quer dizer? Não dá...” (Rita, 24)

O facto do enfoque escolar ser numa cultura ouvinte não permite às/aos surdas/os terem acesso a produções culturais existentes na comunidade surda. Existe, neste seguimento, ausências no currículo das/os alunas/os surdas/os acerca das questões de género e da surdez, apresentando-se, deste modo, os currículos maioritariamente com produções masculinas (Paraíso, 1997) e ouvintes. Com a progressiva multiculturalidade nas escolas estas confrontam-se com a necessidade de reajustar os seus currículos etnocêntricos e monoculturais à diversidade de alunas/os que nela participa (Leite, 2007). Na realidade, no contexto escolar, são raros os materiais produzidos sobre a diversidade cultural e existe pouca “literatura surda”¹⁰ em que estejam presentes a LG, a identidade e a cultura surdas. No Ensino Superior esses materiais são ainda em menor quantidade.

Se pudessem voltar atrás no tempo, as mulheres biografadas mudariam algo nos seus percursos escolares. Beatriz teria continuado os estudos, uma vez que só tem o 4º ano e poderia ter continuado a sua profissão como formadora de LG.

“Se fosse hoje continuava a estudar. Tenho pena de não ter o nono ano ou o 12º. Tenho culpa. As freiras incentivavam-me, tentavam convencer-me. Agora podia ser formadora, porque já estive a trabalhar como formadora antes de existir a profissão, durante mais ou menos 13, 14 anos” (Beatriz, 56).

Leonor teria continuado no curso que gostava, mesmo sem as/os colegas surdas/os.

“Hoje não teria mudado para a turma de surdos. Em relação à escola não teria mudado nada do meu percurso escolar. Mas a forma de sentir já não sei. **É certo, eu estava numa turma de ouvintes relacionava-me bem, de forma positiva, mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor! Senti-me muito mais integrada”** (Leonor, 38).

Rita gostaria de ter ingressado no curso superior de LG, embora considere que já existem muitas/os surdas/os nesse curso e que o mercado de trabalho começa a ficar saturado.

“Antes pensava em tirar o curso [de LG] em Coimbra. Se tivesse ido para esse curso estava ligado à LG e à identidade surda, ao ensino da LG e eu sou surda. Estaria a ensinar a LG, a

¹⁰ O termo «literatura surda» é designado por Karnopp (2010:161) como sendo “a produção de textos literários em [gestos], que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente”.

apoiar... Quando estou com amigos ouvintes a conversar por vezes ensino-lhes gestos. **E ponho-me a imaginar que se fosse professora de LG seria bom para mim, mas já há muitas pessoas surdas que escolhem esse curso e acaba por haver pouco trabalho**" (Rita, 24).

Um dos motivos para a não continuação dos estudos por parte de Beatriz foi o facto de já não ter colegas da idade dela com quem pudesse partilhar experiências, uma vez que eram todas mais novas.

"Não continuei os estudos porque já estava farta de estar no colégio por causa dos castigos, foram dez anos e já estava farta. [...] Mas eu não me sentia bem no colégio, estava farta porque as colegas da minha idade tinham ido todas embora e as que estavam era muito jovens e eu não me sentia à vontade. Achei que não valia a pena e quis vir embora" (Beatriz, 56).

Embora as três mulheres biografadas quisessem alterar algum traço dos seus percursos escolares, o que levaria, certamente, a uma trajetória de vida diferente, a verdade é que tal ausência não bloqueou as suas vidas, tendo elas seguido caminhos que as conduziu a uma vida semelhante à de outra qualquer pessoa. O facto das pessoas, por vezes, não prosseguirem os seus estudos, poderá condicionar uma igualdade de oportunidades, tanto entre as pessoas surdas como entre estas e as ouvintes. Contudo, estas mulheres são exemplos de vida, diferentes mas igualmente relevantes, no sentido em que tiveram experiências escolares diversas e ricas.

3.2 - Igualdade de oportunidades educativas entre surdas/os e entre surdas/os e ouvintes

As desigualdades educativas poder-se-ão traduzir, posteriormente, em desigualdades ao nível do trabalho, de uma forma geral, e em relação às mulheres de modo mais específico e desigual considerando que "[a]s mulheres têm, sistematicamente, de estudar mais, de participar mais em formação e, depois, de esperar mais tempo por um emprego e por uma eventual promoção do que os homens com formação e qualificações equivalentes" (Lopes & Perista, 2010: 212). Estas desigualdades podem, ainda, ser acentuadas, quando relacionadas como uma associação de desvantagens: ser mulher, ser surda, pertencer a um grupo social desfavorecido. As mulheres biografadas são todas surdas e pertencem à comunidade surda, que, frequentemente, é vista como linguística e culturalmente minoritária. Assim, inserem-se numa classe social não dominante que é representada, pela sociedade maioritária, como tendo algo que falta, que é um desvio da normalidade.

Barnartt (2006) afirma que trabalhadoras/es com algum tipo de incapacidade encontram-se em desvantagem comparativamente com trabalhadoras/es sem incapacidade. Refere, ainda, que mulheres com incapacidade estão em desvantagem face aos homens com incapacidade e, em pior situação, face a mulheres sem

incapacidade. Em Portugal, a presença das mulheres em muitas profissões, onde não era habitual encontrá-las, e o aumento de legislação com o objetivo de uma igualdade entre homens e mulheres levou “à ideia de que as desigualdades salariais estariam erradicadas” (Ferreira, 2010: 139). Estas desigualdades poderão ter início no contexto escolar, onde também muitas vezes não se tem em linha de consideração fatores como o género, as diferentes culturas, em suma, a diversidade de que se reveste tal espaço, ficando mais fragilizadas/os alunas/os ciganas/os, surdas/os, chinesas/es, por exemplo.

Em relação às/aos surdas/os, Andrea Benvenuto (2010) realça o facto do reconhecimento das LG, enquanto línguas autênticas, ter sofrido flutuações ao nível da sua aceitação ao longo dos últimos séculos (até ao século XVIII com uma grande aceitação, no século XIX abolidas e só no século XX oficialmente reconhecidas, nalguns países) juntamente com a importância da língua oral como o único meio para a integração de todas/os as/os cidadãs/ãos na vida da sociedade, levando ao que a autora designou por «iletrismo surdo». Assim, as/os surdas/os iletradas/os nunca terão acesso a uma plena igualdade de oportunidades e cidadania devido à situação de inferioridade face aos seus pares ouvintes (Benvenuto, 2010). Sobre a existência ou não de igualdade de oportunidades entre surdas e surdos e entre estas/es e as/os ouvintes emergem diferentes opiniões entre as nossas biografadas. Beatriz e Leonor consideram que:

“Entre surdos e ouvintes sentia que não existia igualdade de oportunidades, era diferente” (Beatriz, 56).

“Antigamente, **sentia que existia igualdade de oportunidades, a relação era boa com os ouvintes, sentia que era algo normal. A igualdade de oportunidades entre surdos e surdas dependia, alguns tinham outros não.** Dependia das capacidades de cada um e também da vontade de cada um, se se esforçavam ou não. Alguns não tinham muita paciência, mas aqueles que se esforçavam conseguiam e as oportunidades surgiam. Era preciso incentivá-los para conseguirem” (Leonor, 38).

Rita vai um pouco mais além, salientando o fator da comunicação como algo a dificultar a igualdade de oportunidades com as/os suas/seus colegas ouvintes.

“**Eu acho que não há igualdade em relação aos colegas ouvintes. Por exemplo, eu quero escolher um curso e não posso. Sinto-me diferente, inferiorizada em relação aos ouvintes. Preciso de ter direito a escolher o curso que quero!** Não posso por causa da comunicação, a comunicação é sempre um prejuízo, não pode ser! Fico aborrecida, fico triste. Igualdade não há, porque, por exemplo, um ouvinte quer ir para o curso de hotelaria, vai e eu não posso por causa da comunicação. Sinto-me magoada. **Com os surdos? Sim... Acho que sim**” (Rita, 24).

Nunes afirma que a igualdade de oportunidades para as/os cidadãs/ãos “traduz a necessidade de assegurar um desempenho «normal» e não necessariamente um desempenho «igual»” (2009: 339), já que as pessoas não são todas iguais. James Coleman (1966), coloca em debate o papel da escola face a uma sociedade mais

igualitária, afirmando que as diferenças sócio-económicas são as responsáveis pelos diferentes desempenhos das/os alunas/os.

Beatriz considera que, embora não tenha prosseguido os seus estudos, o que estudou foi o bastante para viver a sua vida juntamente com o seu marido e a sua filha, para comunicar com as/os surdas/os e resolver as suas situações quotidianas. Percebe-se, assim, que muito há ainda a fazer para uma verdadeira igualdade de oportunidades educativas entre as pessoas surdas e as ouvintes. Questões como a comunicação entre surdas/os e ouvintes e a importância da relação são relevantes para se refletir acerca da situação das pessoas surdas em termos da sua (des)igualdade de oportunidades, em contexto educativo, que se repercute, à posteriori, em (des)igualdade de oportunidades, no contexto laboral. Estas desigualdades são, ainda, mais acentuadas quando se referem a mulheres surdas, ou seja, muitas delas são duplamente discriminadas.

3.3 - Representações sobre experiências de ensino – aprendizagem: a caminho da escola ideal

Segundo Coelho, em Portugal a maioria das/os surdas/os “continuam a não ter acesso a uma educação condizente com a legislação em vigor, o que determina o comprometimento de muitos dos seus direitos educativos e condiciona o seu desenvolvimento e oportunidades” (2010a: 199), conduzindo a uma não igualdade de oportunidades entre estas/es e os seus pares ouvintes. As/Os surdas/os, a que a autora faz referência, são todas/os aquelas/es que, infelizmente, não têm acesso a uma intervenção precoce ou qualquer tipo de acompanhamento; são aquelas/es que se encontram fora das escolas que têm como filosofia e prática uma educação bilingue para as/os suas/seus alunas/os; são aquelas/es que não têm acesso a programas de formação profissional nem ingressam na universidade; que não têm um trabalho qualificado e, conseqüentemente, não têm uma vida enquanto cidadãos/ãos independentes e realizadas/os (Coelho, 2010a). Na realidade, a escola contribui para uma acentuação na reprodução das desigualdades sociais (Araújo, 2010). Leite refere que no currículo estão incorporadas relações de poder que distribuem “desiguais oportunidades de sucesso aos diferentes grupos socioculturais” (2007: 41). No embate destas relações de poder quem beneficia são os grupos dominantes, pelo que os grupos dominados e socioculturais desfavorecidos se encontram numa situação de inferioridade, entre os quais se encontram as/os surdas/os.

Na perspetiva de Beatriz, a educação, quando ela estudou, era de melhor qualidade, uma vez que havia um maior estímulo para as/os surdas/os falarem e escreverem. Beatriz não prioriza a utilização e o ensino através da LG, considerando

que as/os alunas/os surdas/os devem estar em turmas de surdas/os, porque em turmas de ouvintes as aulas são mais difíceis, mas é da opinião que as/os surdas/os devem interagir com as/os ouvintes. A opinião de Beatriz vai de encontro ao legislado no Decreto-Lei nº 3/2008, no artigo 23º, ponto 13, onde se pode ler que as/os alunas/os “dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos[/as] surdos[/as], de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua”, mas, ao mesmo tempo devem participar nas turmas de alunas/os ouvintes, em atividades escolares (Afonso, 2008).

“Era bom porque aprendia-se realmente, agora passam, passam, passam e, no final das contas, agora os surdos não sabem muita coisa, não conseguem fazer nada. Acho que antigamente era melhor a educação de surdos, éramos mais estimulados a falar e a conhecer as palavras. Agora, acho que há uma grande confusão, é possível que alguns aprendam e desenvolvam, mas há outros que têm mais dificuldades e depende das situações, mas acho que quando estão em grupo de surdos é mais fácil. Mas estando com o professor ouvinte, em turmas de ouvintes, é mais difícil de acompanhar porque o surdo não percebe muito bem o que é que se passa. Acho bem os surdos estarem em contato com os ouvintes, que haja uma luta maior na estimulação da criança.” (Beatriz, 56).

A experiência que Beatriz relata da insistência por parte das educadoras freiras no estímulo e ensino das alunas surdas (no colégio só existia alunas do sexo feminino) a falarem enquadra-se numa perspetiva oralista da educação de surdas/os que remonta ao século XIX, mais precisamente à data de 1880, ano em que se realizou o famoso Congresso Internacional de Milão. Neste congresso participaram os mais reputados educadores¹¹ de surdas/os e foi decretado que o método oral era o mais adequado para ensinar as/os surdas/os a falarem e para se integrarem na sociedade ouvinte, sendo a LG abolida dos institutos de surdas/os (Coelho, 2007). Paradoxalmente, no referido congresso, onde se decidiu o rumo da educação de surdas/os, só estiveram presentes três educadores surdos, ficando a cargo dos educadores ouvintes a decisão sobre o mais adequado para as/os surdas/os. Uma vez mais, as/os surdas/os não tiveram voz nem vez para se exprimirem sobre a sua situação. Mais de um século decorreu onde o modelo clínico-terapêutico imperou com a sua visão sobre as/os surdas/os como deficientes, apoiado pelo desenvolvimento tecnológico, cujo objetivo era reabilitar e reparar as/os surdas/os para as/os tornarem o mais parecidas/os possível com as/os ouvintes (Cabral & Coelho, 2006). O resultado deste método longo e penoso para as/os surdas/os foi o fraco desenvolvimento escolar. Assim, nos anos 60 do século XX, pesquisas científicas levadas a cabo por diversas/os investigadoras/es (Stokoe, 1960; Bellugi & Klima, 1979), no campo da linguística e da sociolinguística, provaram que as LG são, de facto, línguas genuínas, deitando por terra o modelo de ensino oralista, que não estava a valorizar as reais

¹¹ Da pesquisa efetuada não consta referências a educadoras ou professoras de surdas/os.

potencialidades das/os surdas/os. Como proposta de resolução da frágil situação das/os surdas/os, procurou-se atuar em dois níveis: na melhoria do contexto escolar da educação de surdas/os e numa melhor adequação das modalidades de comunicação destas/es alunas/os (Cabral & Coelho, 2006). Desta forma, parte-se para utilização das ajudas técnicas visuais como o *Cued Speech* e a Comunicação Bimodal, técnicas que se aglutinaram no foi designado por Comunicação Total, cujo objetivo final era a oralização e a escrita através de desenhos, mímica, gestos, de todas as formas de comunicação.

No seguimento da ideia de comunicar por qualquer meio, Leonor observa que, antigamente não existiam técnicas/os nas escolas a trabalhar com surdas/os e as/os professoras/es esforçavam-se por comunicar com as/os alunas/os e estas/es aprendiam. Mas afirma que, agora, há mais técnicas/os, mas menos investimento por parte das/os alunas/os.

“Antigamente não havia intérpretes nem existiam formadores, não existiam professores surdos. Só havia professores, não havia professores de ensino especial. **Então havia um esforço, quando o aluno surdo entrava na aula, o professor escrevia coisas no quadro, fazia gestos, tentava de alguma forma aceder ao surdo.** A escrita do Português ficava um bocadinho à parte. O professor tentava comunicar, puxava pelos alunos e os alunos desenvolviam mais. Conforme estão agora... **Agora existem intérpretes, existem formadores, existem professores do ensino especial, mas acho que os surdos são preguiçosos porque dizem que sim, o formador faz os gestos...** [...] Agora os professores são muito exigentes no Português, batalham muito nesse aspeto. É positivo, é bom, mas por exemplo, **se entram numa sala de aula e vêm que tem surdos ficam logo todos aflitos “Ai, não sei, não sei” e vão logo procurar ajuda. É um bocadinho estranho, não é? Há que arregaçar as mangas, os professores têm de fazer isso**” (Leonor, 38).

Para Leonor, a escola ideal para as/os surdas/os, que respondesse às necessidades das/os surdas/os, passava pelas/os professoras/es saberem LG para comunicarem diretamente com as/os suas/seus alunas/os, embora confirme a necessidade de intérpretes em algumas disciplinas. Ela diz também que, antes, a/o professora/r esforçava-se; agora, chama a/o intérprete e não quer aprender LG. Ela apresenta a realidade americana (EUA¹²) completamente diferente da portuguesa.

“**Nos Estados Unidos, os professores comunicam perfeitamente com os alunos, em LG, o que é raro.** É possível no futuro, embora agora não o seja. Nos Estados Unidos estão muito avançados, mas aqui estamos para aí 50 anos atrasados. Agora ainda não é possível essa situação, tem de estar o intérprete junto com o professor. O professor tem de ser muito sensível, tem de puxar muito pelos alunos. Em Portugal é impossível” (Leonor, 38).

¹² A Gallaudet University, em Washington DC, é a única universidade do mundo com programas curriculares para estudantes surdas/os e “tem diplomados seus colocados nas mais diversas áreas do mundo do trabalho, alguns dos quais, sendo surdos, ocupam lugares de destaque no ensino de determinadas matérias, lecionando ouvintes em diversas escolas, contando, para tal, nas suas aulas com um intérprete que faz a tradução de ASL para Inglês” (Coelho, 2007: 190).

No estrangeiro existem surdas/os a trabalharem em áreas que em Portugal as/os surdas/os ainda não exploraram, mas que, nos próximos anos, com formação, as/os surdas/os portuguesas/es, poderão estar a exercer novas profissões.

“No curso [LGP], há pouco tempo, aprendi que no estrangeiro, no Canadá, há surdos que são pilotos de avião, fiquei de boca aberta porque não tinha conhecimento, também há médicos surdos, e perguntei: “Médicos surdos? Como é que fazem para ouvir o coração?” e disseram-me que têm uns aparelhos específicos que têm luzes que acendem consoante as situações. Aqui em Portugal isso é uma anedota! Eu gostava muito de fazer um mestrado em Educação Visual, mas não há. Qual é o grande problema? É que entramos numa universidade e vêm que sou surda, as pessoas ficam logo aflitas, também me sinto discriminada por causa disso, mas vou tentar atingir esse objetivo” (Leonor, 38).

Leonor faz, também, referência ao facto das/os professoras/es trabalharem em conjunto para um objetivo comum, ou seja, ela mostra a importância da realização de um trabalho multidisciplinar para o melhor desenvolvimento possível das/os alunas/os (Leite & Fernandes, 2008). O trabalho em equipa deve ser realizado no sentido de responder às necessidades das/os alunas/os e das famílias, e neste trabalho é preciso que as/os intervenientes se comprometam num processo em que existe uma filosofia comum e uma partilha de objetivos (Ferreira, 1999).

Rita apresenta algumas propostas para o trabalho com estudantes surdas/os, uma vez que ela frequenta o Ensino Superior. Ela revela que existem, ainda, falhas no sistema de ensino de surdas/os, mas que poderão ser colmatadas com algumas ações por parte das/os professoras/es.

Após o término do seu percurso escolar, Rita não sabe como será o seu futuro profissional, mas afirma que, caso não seja junto de surdas/os, será um trabalho dificultado, embora não se importe de trabalhar noutra qualquer área profissional.

No campo educativo, Beatriz apresenta, desta forma, a sua visão das/os jovens de hoje em dia, em contraste com o que se passava antigamente:

“Antigamente éramos muito castigados, mas agora há muita liberdade, é muito diferente. Acho que isto acontece por causa da família. Agora há muitos pais de surdos que “Ai, coitadinho, é surdo, deixa lá, deixa lá, não ouve, deixa”, e depois eles começam a ver os outros colegas a dizerem e a incentivar a serem mal comportados e depois vão para a escola e os professores também não podem impor, tem de ser um trabalho entre pais e professores, mas muitos pais não querem saber e é mais difícil. Agora, não sei muito bem, antigamente era muito diferente, agora não sei muito bem o que se passa. Antigamente, as freiras castigavam, a mãe também, não havia telemóveis, não havia computadores, não havia nada dessas coisas” (Beatriz, 56).

Após o fracasso do método oralista e das metodologias de ensino a surdas/os pela via do modelo clínico-terapêutico, surge o reconhecimento das LG como verdadeiras línguas, com estrutura lexical, morfológica, sintática, pragmática, semântica e fonológica (Bellugi & Klima, 1979; Delgado-Martins; Amaral & Coutinho, 1994).

As alterações legislativas, nomeadamente o reconhecimento e valorização da LGP na Constituição da República Portuguesa (1997), no campo educacional das/os surdas/os, aliadas a uma proposta de educação em ambientes bilingues coadunam-se com o modelo sócio-antropológico da surdez que percebe a LG como característica identitária social e cultural das/os surdas/os. Assim, a educação bilingue fundamenta-se na aceitação e valorização da LG como língua de aquisição natural das/os surdas/os e como alicerce para a aquisição da escrita, ultrapassando as fronteiras da escola, tendo em linha de consideração, também, a integração das pessoas surdas na sociedade (Cabral & Coelho, 2006). Este modelo de educação bilingue favorece as capacidades cognitivas e linguísticas das/os alunas/os surdas/os, o que resulta em melhores desempenhos escolares (Skliar, 1998). Mas, muitas vezes, o que acontece é que a teoria e a legislação são excelentes, embora, no terreno, as práticas ainda não tenham atingido essa fase, como relata Leonor, constituindo-se um desafio para as/os educadoras/es e comunidade escolar, em geral. A educação bilingue¹³ para alunas/os surdas/os assenta na criação de uma rede de agrupamentos de escolas/escolas secundárias em que as/os estudantes estão concentradas/os em grupos/turmas de surdas/os “tendo como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares que sejam adequadas às suas características e permitam o seu desenvolvimento linguístico e social” (Afonso, 2008: 163). Leonor afirma que o sistema de educação bilingue para alunas/os surdas/os, atualmente em vigor em Portugal, ainda apresenta algumas falhas e confusões na sua implementação devendo, por isso, haver uma maior clareza de critérios, de forma a haver melhores respostas para as/os alunas/os.

“A escola aceita o aluno e exige que ele aprenda LG juntamente com os outros e ele vai sentir-se um pouco perdido. Na minha opinião não se deve fazer isso. Se ele quiser LG, primeiro é necessário que a escola o receba, que conviva, que se integre com os ouvintes e com os outros surdos, que veja como estes comunicam. Pode estar integrado nas aulas e uma hora ou duas vai aprender LG à vontade, para se ir adaptando. Isso é que deve ser feito, não deve passar pela exigência de obrigar a aprender LG. [...] Deve-se tentar ser flexível. A escola primeiro deve convidar os pais e as crianças implantadas a ir visitá-la e se quiserem aprender LG tudo bem, ficam numa turma integradas com os ouvintes e no futuro pode ser bilingue e comunicar com as duas comunidades. É melhor que ele se vá apercebendo que os outros surdos comunicam em LG do que exigir que ele aprenda logo LG. Eu tenho cinco surdos implantados integrados numa turma de ouvintes e foram aprendendo LG e são bilingues. A escola de referência não deve exigir que os alunos implantados saibam LG. Há muita confusão ainda com este sistema. A escola tem de ser mais flexível!” (Leonor, 38).

Leonor atribui lugar de destaque na educação de surdas/os à importância da mãe e do pai como figuras presentes e participantes; uma intervenção precoce para que as/os surdas/os se desenvolvam ao mesmo nível dos seus pares ouvintes; e a relação escola-família.

¹³ Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

“O meu objetivo principal é puxar pelos pais. Claro que as crianças têm de ter uma boa LG, devem ter acesso à língua muito cedo, devem ser independentes e terem força. Isso temos de lhes ensinar desde cedo, mas **os pais também porque os pais não conseguem comunicar com os filhos, porque os filhos, muitas vezes, tentam procurar informação junto dos pais e eles não conseguem comunicar porque têm uma língua... conseguem comunicar mais ou menos.** E se começarem a comunicar desde cedo é melhor. Os filhos têm de ter contato com os pais desde cedo para que no futuro serem bons, não por mímica, temos que os incentivar mais, os pais, temos que os desenvolver, não terem vergonha em ensinar os filhos a serem independentes, serem iguais aos ouvintes. **Esse é o meu objetivo, é incentivar e desenvolver”** (Leonor, 38).

O facto das/os professoras/es surdas/os tentarem estimular as/os alunas/os surdas/os para a aquisição da LG é um vetor importante na constituição da identidade surda, já que a maioria das famílias são ouvintes e, por isso, é no contexto escolar que as/os surdas/os se irão desenvolver cognitivamente mais rapidamente. Leonor declara que houve um grande desenvolvimento na educação de surdas/os nos últimos tempos e isto acarreta repercussões positivas na vida futura das/os surdas/os, por exemplo, a nível profissional.

“A lei que foi aprovada? Ora bem, o que **eu acho é que o sistema é perfeito.** Por exemplo falando na área da LG está melhor porque **antigamente só se ensinavam temas, eram coisas muito pobres, nas frutas ensinava-se “maçã”,... Agora mudou muito, ensina-se a cultura. Assim como os ouvintes conhecem a história de Portugal, Camões, os Maias, os surdos devem conhecer o Abade de L’Épée, pessoas surdas famosas dos EUA.** Assim, os surdos começam a pensar **“Eu também posso chegar ali”, e isso é muito importante para o desenvolvimento deles.** [...] Agora, por exemplo, os meus alunos sabem o que é a cultura surda desde cedo, eu não, não soube. **Os meus alunos já começam a aprender isso desde cedo, começam a descobrir isso logo, desde cedo.** A aprovação da lei foi importante, é um novo passo, por isso acho que no futuro será melhor” (Leonor, 38).

De facto, a educação de surdas/os, ao longo dos últimos anos, tem sofrido alterações a nível legislativo positivas, embora, do que se pode retirar dos testemunhos acima narrados, ainda haja um longo caminho a percorrer pelas/os professoras/es de surdas/os e pelas/os próprias/os surdas/os. A proposta de educação bilingue, no âmbito das/os surdas/os garante o desenvolvimento cognitivo e pleno das pessoas surdas, embora não esteja voltada somente para a utilização de duas línguas, mas “significa, também, dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos/[as] surdos/[as] e ter como eixo fundamental a identidade e os marcadores culturais surdos, o que pressupõe um intercâmbio cultural” (Coelho, 2010a: 218) onde interajam não só surdas/os e ouvintes, mas também outras culturas.

Capítulo IV - Definir as pertenças: comunidade(s), identidade(s) e cultura(s) surda(s)

É comum, no seio da comunidade surda, afirmar-se que as pessoas surdas pertencem à comunidade surda, que possuem uma identidade surda e uma cultura surda que as integra numa minoria linguística e cultural, dentro da sociedade

maioritária do país em que vivem. A comunidade surda é, assim, uma “minoría endógena à sociedade portuguesa” (Casa-Nova, 2004: 5), que tem a sua língua oficializada na Constituição da República Portuguesa e que reivindica “o direito à educação, ao trabalho e à cidadania plena” (Coelho, 2007: 63). O facto das pessoas surdas utilizarem a LG para comunicarem é uma resposta sensorial alternativa válida, constituindo-se como uma “forma de construção e de afirmação da sua identidade pessoal e cultural” (Coelho, 2007: 123). É esta identidade sociocultural que se constitui a base para reclamação por uma inclusão na sociedade, isto é, as pessoas surdas pretendem incluir-se na sociedade maioritária, “não enquanto cidadãos que partilham características em comum com os outros nacionais, não enquanto objeto da ação, mais ou menos generosa do Estado na promoção da sua cidadania” (Magalhães & Stoer, 2006: 67), mas, sim, enquanto pessoas surdas.

4.1 - Comunidade(s) surda(s): lutas, direitos, atitudes, interações

A educação bilingue é um dos pilares fundamentais da construção identitária das/os surdas/os, permitindo-lhes participarem de forma ativa na sua comunidade e na comunidade maioritária. A comunidade surda sempre lutou por melhores e efetivas condições de vida, com o objetivo de satisfação das suas necessidades: paridade entre surdas/os e ouvintes em todos os níveis da sociedade. Como promoção destes anseios, foram surgindo movimentos de surdas/os que, através de estratégias políticas, culturais e artísticas, denunciaram a condição que lhes tinha sido imposta pelas/os ouvintes de deficientes auditivos, mostrando que possuíam outras representações de experiências linguísticas e culturais diferentes, mas igualmente válidas, das das/os ouvintes (Karnopp, 2010).

No trecho que se segue, afirma-se que existe um enorme desconhecimento da surdez por parte da sociedade e que as pessoas não mudam mesmo que as informem, ou seja, há hábitos que não se mudam e há falta de sensibilidade das pessoas ouvintes face às surdas.

“Quando mudei para aqui também é igual, falo com toda a gente, não tenho qualquer tipo de problemas. Ao início as pessoas não estavam habituadas, tinham mais reticência, diziam: “Olha a muda! Olha a muda!” Só que agora têm o hábito e continuam a ter. **O meu marido como tem a oficina de pintura é o mudo e vai ser o mudo para o resto da vida. É o hábito das pessoas, é mais fácil, “Quem, o pintor? Ai o mudo? Já sei!”** Quando a minha filha era pequena dizia a toda a gente que o pai não era mudo, era surdo, mas não adianta de nada. Alguns já começam a mudar a atitude” (Beatriz, 56).

Muitas vezes, a sociedade pouco conhece das/os surdas/os e, “fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos” (Ströbel, 2007: 21), demonstrando uma certa inferiorização e menorização perante as pessoas surdas. Rita não se identifica com este rótulo de pessoa diminuída nem como uma

pessoa a quem falte algo. Rita não sente que possua um estigma que a inferiorize em relação às outras pessoas, embora o estigma físico seja frequentemente utilizado, por parte de quem não o possua, para afastar as pessoas que transportam algum problema corporal (Goffman, 1963). Ela vê-se pelo lado positivo, isto é, não se vê como alguém inferior por não ouvir, mas sim como alguém que tem potencialidades ao mesmo nível das pessoas ouvintes. O facto das/os surdas/os recusarem este rótulo de inferiores perante o resto da sociedade mostra a sua emancipação e a reivindicação, para a comunidade de surdas/os, dos mesmos direitos que a sociedade ouvinte.

No que diz respeito à comunidade de surdas/os, esta distingue-se de outras comunidades linguísticas, uma vez que as/os surdas/os estão espalhadas/os geograficamente por várias partes do mundo, trabalham em diversos locais maioritariamente com ouvintes, e encontram-se algumas vezes por semana com outras pessoas surdas. Por outro lado e ao mesmo tempo, procuram estar próximas/os entre elas/es já que mantém o contato com outras/os surdas/os o que as/os leva a permanecerem as suas vidas “na comunidade surda, participando na associação de surdos[/as], realizando atividades conjuntas, estudando numa mesma escola, empreendendo lutas e reivindicações conjuntas” (Karnopp, 2010: 162).

Apesar de terem perspetivas diferentes, as três mulheres tocam pontos comuns no que concerne ao seu envolvimento com a comunidade surda: associações de surdas/os; convívios; festas; encontros e a vontade de estar com pares surdos para gestualizarem e por identificação com a/o outra/o que é semelhante – Surda/o.

“Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à Associação de Surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval” (Beatriz, 56).

“É certo, eu estava numa turma de ouvintes relacionava-me bem, de forma positiva, **mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor!** Senti-me muito mais integrada. **Como é que eu vejo a comunidade surda? É a comunidade de todos.** Há pessoas que têm interesse, outras que não. Há muito convívio, é normal” (Leonor, 38).

O facto de utilizarem a LG faz com que as/os surdas/os possam conviver com outras/os surdas/os que também gestualizem, reforçando a sua identidade surda (Danesi, 2008). Rita sente que houve, ultimamente, um retrocesso no seio da comunidade surda, comparativamente com o que se passou antigamente.

“Antes os surdos eram imensos e agora parece que diminuíram, são só dois ou três ou quatro, muitos foram para outros lados, muitos encontram-se em cafés. **Antes os surdos eram muito unidos, eram um grupo grande, ligado e mesmo que houvesse problemas não interessava porque se mantinham juntos, mas agora, não, vão-se separando e o grupo vai-se desmembrando, criando vários grupos de surdos.** Alguns vão para o café, outros vão para a Associação [de surdas/os], mas para aqui vão muito poucos” (Rita, 24).

Karnopp (2010) realça que não é somente o facto de se dominar a LG ou ser surda/o que faz com que se pertença à comunidade surda, mas também uma atitude

surda. Esta atitude surda pode ser caracterizada pela participação e aceitação como membro na comunidade surda partilhando ideias e informações relativas à política, à sociedade e à língua; lutar pelos direitos de cidadania, pelo respeito pela cultura e pela língua; frequentar escolas com outras/os surdas/os; ter família e/ou amigas/os surdas/os. Uma vez que a/o surda/o é “um ser bilingue e bicultural, que precisa viver em dois mundos” (Danesi, 2008: 17), por um lado, participa na comunidade surda, convivendo com outras/os surdas/os, por outro lado, está inserida/o na sociedade majoritária com a qual contacta diariamente. Não raras vezes, a família e a comunidade de ouvintes exercem pressão para que a/o surda/o seja o mais parecida/o possível com a maioria, com o que é normal, o que pode trazer desvantagens, como, por exemplo, a pessoa surda pode não adquirir uma língua que lhe permita comunicar com as/os demais. Assim, no seio familiar e/ou por indicação médica, a/o surda/o é quase que obrigada/o a recorrer a ajudas técnicas, nomeadamente próteses auditivas e implantes cocleares para ouvir. Beatriz chegou a utilizar prótese auditiva porque a mãe e o pai queriam que fosse igual a eles, mas revelou-se uma ajuda técnica ineficaz, porque lhe doía a cabeça.

“Usei prótese auditiva, mas não gosto. Detestava. **O meu pai pensava que isto era um milagre e que eu ia ficar a ouvir** e mandou logo o dinheiro. Mas eu não conseguia andar com o aparelho, andei pouco tempo. Prefiro estar assim. **Doía-me a cabeça com o aparelho. As irmãs obrigavam-me a usar por causa da missa.** Às vezes eu não ligava e o aparelho começava a apitar porque estava desajustado. Não gostava nada disto e não sentia que ouvisse nada de mais, era só barulho, não percebia palavras, só barulhos. Eu era surda profunda, se tivesse resíduos auditivos podia ser que aproveitasse. Se estiver o telefone a tocar perto eu ouço” (Beatriz, 56).

O modelo clínico-terapêutico percepciona as/os surdas/os como pessoas que devem ser tratadas e reabilitadas de forma a tornarem-se o mais parecidas possíveis com as/os «normais». Ensinar a fala às/aos surdas/os é algo que leva anos de trabalho árduo, muitas vezes sem resultados satisfatórios, desaproveitando o tempo para investir noutras áreas fundamentais do desenvolvimento humano (Coelho, 2010a). Há pouco tempo, Rita foi ao médico e este insistiu bastante para que ela colocasse o implante coclear e o pai queria que ela o obtivesse, porque a comunicação entre os dois não é muito boa, e, assim, Rita passaria a ouvir e a falar, julgava o pai dela, mas Rita não anuiu à proposta. O pai dela apresentava uma certa ansiedade com esta situação, uma vez que ele não comunicava muito com a sua filha, e com o implante coclear poderia ser a oportunidade de haver uma aproximação comunicacional com ela.

“Antes usava prótese, agora não. **Antes usava mas não gostava muito porque ouvia muito barulho e não percebia as palavras, era só sons assim... que eu não conseguia estar com as próteses e desisti.** Há quatro anos fui ao médico e **ele insistia para que eu colocasse um implante coclear porque achava que se eu o colocasse passava a ouvir bem.** Eu tentei

explicar ao médico que com o implante poderia ouvir bem, ok, mas o problema é depois aprender as palavras, e os sons. Agora? Se fosse quando era pequena, tudo bem, mas agora? Mas o médico insistiu a dizer que dava, que dava, que conseguia. **O meu pai achava que era um milagre, que com ele ouviria bem.** Tentei explicar ao meu pai que não, que não era assim, que tinha um amigo meu implantado e que não serviu de nada.” (Rita, 24).

Na perspectiva deste médico, a ênfase é atribuída ao problema da pessoa surda, ao defeito que esta transporta no seu corpo e é, a partir dessa falta, que é visto pelas outras pessoas (Coelho, 2010a). Neste sentido, as pessoas surdas têm direito a escolher o que fazer com o seu corpo, ou seja, se pretendem usar próteses auditivas, implante coclear ou outros dispositivos auditivos, ou, se, pelo contrário, preferem não utilizar nenhum aparelho. Tanto Rita como Beatriz experimentaram usar próteses auditivas, contudo, optaram por prescindir delas, por considerarem que não tinham grandes resultados em as usar. Esta escolha mostra, também, a atitude surda destas mulheres em tomarem as suas opções, lutando pelos seus direitos enquanto cidadãos e como membros da comunidade surda.

4.2 - Cultura surda: duvidar da sua existência?

A comunidade surda reivindica direitos, por pertencer a uma minoria linguística e cultural, como forma de atingir uma igualdade de oportunidades na sociedade maioritária. Teske apresenta a seguinte reflexão acerca da cultura surda: será ou não esta cultura das/os surdas/os “uma recusa explícita ou implícita da cultura dos/[as] colonialistas?” (1998: 146). É certo que o mundo é multicultural¹⁴, mas a vontade que muitas/os ouvintes tiveram e têm de moldar as/os surdas/os à sua imagem e semelhança pode ter desencadeado, nas culturas de resistência, um desejo de se afirmarem e de mostrarem as suas reivindicações perante a sociedade maioritária. Apesar do mundo ser multicultural, uma vez que apresenta variadíssimas culturas, ainda não é um mundo intercultural onde as culturas dialogam entre si. Esta situação pode ser causada tanto por parte da comunidade maioritária, que pode não relacionar-se com a minoritária como por parte desta que pode fechar-se e evitar o diálogo (Stoer & Cortesão, 1999).

As/Os surdas/os, nos encontros com outras/os surdas/os, mesmo estrangeiras/os, vão construir a sua identidade fortemente centrada no facto de serem surdas/os, uma “*identidade política surda*” (Silveira, 2007: 160), embora estas reivindicações tenham de ser reconhecidas e isso, infelizmente, ainda não acontece. Estes momentos de convívio servem para as/os surdas/os discutirem ideias, opiniões,

¹⁴ Multicultural – diversidade de culturas. Por exemplo: diversas comunidades étnicas que surgiram pela imigração voluntária ou forçada (caso das/os ciganas/os). Intercultural – diálogo entre as diferenças culturais compreendendo as diferentes perspectivas; “lugar do encontro/confronto de diferenças e da sua negociação” (Magalhães & Stoer, 2003b: 109) onde as próprias diferenças são o sujeito do discurso.

situações dos seus quotidianos, ou simplesmente para relaxar, assim como as/os ouvintes chegam a casa, após um dia de trabalho, e ligam a televisão ou o rádio, as/os surdas/os têm necessidade de estar com outras/os colegas para conversar (Teske, 1998). Esta “*identidade política surda*” relaciona-se ainda numa cidadania “reclamada” pelas pessoas surdas e pelas comunidades surda em que esta “baseia-se num apelo no sentido de uma redistribuição económica que é combinada, em doses variáveis, com um reconhecimento da diferença” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 86). A cidadania “atribuída” e imposta pela sociedade dominante esbate-se, para que a “reclamada” se afirme através das ações dos sujeitos atores da “reivindicação cultural da diferença” e da “reclamação de igualdade económica” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 87).

“Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à Associação de Surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval. Mas participo na Associação, em Águeda, sim. **E nas festas, nos convívios nas outras associações também costumo ir**” (Beatriz, 56)

Assim, quando as/os surdas/os se juntam nestes momentos, há lugar para a multiculturalidade, nomeadamente quando se encontram surdas/os de outros países, de outras etnias e, aqui, é importante que exista uma postura ativa de olhar a pessoa diferente (Leite, 2008). Caso tal não ocorra, ou seja, quando há um contemplar passivo para com o outro, surge um “multiculturalismo passivo” ou um “multiculturalismo benevolente” endógeno, em que estas expressões significam que “as respostas à diversidade cultural são pontuais e correspondem a um mero reconhecimento da existência de culturas diversas” (Leite, 2008: 25), havendo pouca compreensão por essas mesmas culturas. Tal situação pode ser retratada por algumas/uns surdas/os perante outras/os surdas/os quando não se identificam com a comunidade surda e rejeitam a existência de uma cultura surda, não a compreendendo, ou surdas/os que se sentem num nível superior, por exemplo, por serem brancas/os face a surdas/os negras/os (Barnartt, 2006). Leonor, no excerto que se segue, aborda a importância das/os surdas/os contatarem com outras/os surdas/os para troca de informação e, também, para a aprendizagem da LG.

“Frequento locais de convívio com a comunidade surda desde sempre. Antes, quando estava na escola começaram a dizer-me que havia uma associação de surdos e eu não sabia. **Fiquei admirada. E fui lá ver. Havia pessoas mais velhas. Na escola havia muitos jovens que comunicavam por gestos e que mantinham muito o contato visual. Na associação de surdos havia outros surdos e comecei a comunicar com eles e a aprender mais gestos e a adquirir mais informação**” (Leonor, 38).

A ligação entre a comunidade surda e a LG é explícita e quase automática quando se aborda esta temática. Skliar (1998) afirma que é comum definir-se a comunidade surda como uma minoria linguística devido ao facto da LG ser utilizada

por um grupo restrito de gestuantes. Por outro lado, o mesmo autor refere que existe quem defenda que a utilização da LG constitui um fator de exclusão da sociedade maioritária. Muitas pessoas surdas frequentam associações para desenvolverem a sua LG e para se encontrarem e conviverem com outras/os surdas/os. Rita frequentou uma associação de surdas/os, para conviver com outras/os surdas/os, embora, agora, não lá vá, por ser longe de casa.

“Já frequentei a Associação de Surdos do Porto há algum tempo, mas agora não tenho ido. Antes, **quando estava na escola secundária, eu ia muitas vezes à Associação para conviver e também participava no grupo de jovens surdos, mas agora não**, já não vou. Só vou, por exemplo, a festas. Não vou tantas vezes porque a Associação mudou, antes era nos Aliados e agora é na Praça das Flores que é muito longe. À noite, sim, vão mais surdos à Associação, mas eu moro longe e não dá” (Rita, 24).

As associações de surdas/os têm como objetivos “o reconhecimento da LG, a luta pela melhoria da educação de surdas/os, o acesso ao ensino superior, a formação dos/[as] intérpretes e a defesa da cultura surda” (Coelho, 2007: 102). Sobre o movimento surdo e associativismo, Paulo Carvalho (2007) refere, um dos muitos exemplos de convivialidade entre surdas/os, os banquetes de surdas/os. O primeiro a ser realizado foi em 1834 em honra do Abade de L'Épée. Este banquete constituiu-se como “um fórum para publicitar as suas exigências” (Carvalho, 2007: 85), dos surdos. Nestes banquetes, participavam surdos de vários institutos de surdas/os, de diversas profissões e vindos de vários países e, em número reduzido, ouvintes amigos dos surdos, falantes da LG (Coelho, 2010b). Mas os surdos que não tivessem frequentado os institutos e as mulheres não participavam. Uma vez que, ao longo do século XIX, as mulheres não tinham os mesmos direitos dos homens (não podiam exercer o direito de voto, por exemplo) também lhes estava vedada a participação nos banquetes, embora, por vezes, “algumas pessoas efetuassem brindes em honra das mulheres surdas, salientando que era graças a elas que tinha começado a educação de surdos/[as], já que as duas primeiras alunas do Abade de L'Épée tinham sido duas irmãs surdas” (Carvalho, 2007: 88). Somente a partir de 1883 é que foi dada a oportunidade às mulheres para assistirem e participarem nos mesmos. Apesar do interesse e das lutas pelos direitos das/os surdas/os, no interior da comunidade surda, a reprodução das desigualdades de género perpetua-se.

Uma vez que a comunidade e a cultura não é estática nem imutável, sofrendo pressões externas e internas, Coelho (2007) prefere falar em comunidades e culturas surdas, sendo elas, também, fluidas e mescladas. Como se trata de conceitos ainda não muito claros no panorama mundial, surgem dificuldades em caracterizá-los e compreendê-los, originando a dúvida sobre a existência ou não de uma cultura surda. Acerca deste tema, afirma Karnopp que, na cena educacional das/os surdas, é

possível observar que “para muitas pessoas, torna-se irrelevante e, para outras, decididamente incómoda, a referência a uma cultura surda” (2010: 160). Duas das três mulheres surdas que anuíram participar neste trabalho dizem que sim, que existe uma cultura surda, embora a terceira esteja um pouco reticente em afirmar tão vincadamente a existência de uma cultura surda. Flaviane Reis afirma que “[a] cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores (...); permite identificar os valores surdos” (2007: 91), ou seja, permite que as pessoas surdas se sintam como pessoas pertencentes a uma comunidade de surdas/os e à sociedade majoritária. Nos excertos que se seguem, as três mulheres emitem as suas opiniões sobre que é a cultura surda para elas:

“Acho que sim, que há uma cultura surda. São as festas, os convívios” (Beatriz, 56).

“Eu acho e sei que **há, agora, muita confusão na história da cultura surda porque alguns dizem que não há cultura surda, outros dizem que sim, que há. Na minha opinião, existe uma cultura surda porque surdos e ouvintes são diferentes.** Na Europa, por exemplo, existem diferentes culturas, ou na China, as sociedades são diferentes, as pessoas são diferentes. **Surdos e ouvintes são muito diferentes. Os ouvintes têm cuidado com o som, os surdos batem as portas e gavetas sem se preocuparem porque não ouvem. Os ouvintes se virem dizem logo “Estás para aí a fazer muito barulho!” Os surdos podem ter campainhas luminosas, é próprio da cultura deles e deve-se respeitar isso.** Há pessoas que dizem que não há uma cultura surda, mas não o podem fazer porque há! Existe e é bastante diferente da dos ouvintes. Por exemplo, **a comer os surdos fazem muito barulho. Os ouvintes ouvem, mas nós não ouvimos. Faz parte da nossa cultura.** Os ouvintes, por vezes, ficam zangados, mas têm de ler sobre a cultura surda. **Enquanto comemos também estamos sempre a comunicar através da LG [...]** É um outro exemplo também da cultura surda. Mas há muitos mais, porque contactando com outros surdos percebemos que temos características comuns” (Leonor, 38).

As diferenças culturais entre surdas/os e ouvintes não representam somente uma estratégia de emancipação para as/os surdas/os, mas de sobrevivência dentro da sociedade majoritária ouvinte (Silva, 2008b). Para Rita, a identidade e a cultura surdas surgem nos dois grupos: de surdas/os e de ouvintes, já que ela não deixa de ser surda somente por estar num grupo de ouvintes, transpondo as suas representações e valores enquanto surda para as/os suas/seus colegas ouvintes; por outro lado, afirma que tem algumas dúvidas e incertezas acerca da definição de cultura surda.

“Sim, **acho que sim, que existe uma cultura surda. Eu não percebo bem a identidade surda e a cultura surda. Eu não consigo perceber bem a cultura surda.** A cultura surda o que é? Eu acho que sim, que há uma cultura surda, é diferente. **A cultura surda é estar sempre em grupo de surdos e conversar entre si.** Eu acho que é isso. **Penso que a identidade e a cultura surdas estão presentes tanto enquanto estou no grupo de surdos como no de ouvintes.** Antes, na escola [E.B. 2,3], eu sentia que éramos mesmo só os surdos, unidos e um grupo, mas depois **quando comecei a estar no grupo dos ouvintes senti-me, assim, dividida, e também não aceito bem ser surda. Eu sei que tenho de aceitar o facto de ser surda, mas não aceito muito bem, tenho alguma relutância**” (Rita, 24).

Pode-se, ainda, acrescentar, como exemplos da construção cultural surda, a arte surda, o humor surdo, a poesia surda como constituintes duma cultura eminentemente visual (Silva, 2008b). Assim, a cultura surda integra-se num conceito

mais amplo de multiculturalidade, que percebe a cultura não somente restringida à etnia, à nação ou à nacionalidade, mas como um espaço onde há lugar à discussão de direitos coletivos tendo em vista a cidadania de todas/os as/os surdas/os (Bueno, 1998). Assim, a multiculturalidade assenta em relevar o que de distinto existe entre as diversas culturas, mas também o que há de comum, constituindo-se, deste modo, como um direito e como um fator de enriquecimento, desde que ocorram interações positivas entre as culturas (Leite, 2008). Ainda como elemento pertencente à cultura surda, Beatriz e Leonor retratam a transmissão da experiência e da cultura surda às outras pessoas, nomeadamente às/aos filhas/os, tentando passar-lhes o máximo de informação possível.

“À minha filha explico a minha experiência, a cultura surda... Aos novos não vale a pena explicar nada, eles não querem saber, começam logo a dizer: “Baixa a bola!”, não querem saber” (Beatriz, 56).

“Ensino a minha experiência e a cultura surda aos meus filhos e aos outros. É normal. Tento que aprendam as coisas o mais cedo possível, ensino-lhes a minha experiência e mostro-lhes a minha vontade em alcançar as coisas, a informação. Eles absorvem muito da força de vontade, da experiência e da vida da mãe” (Leonor, 38).

A identidade e a cultura surdas estão também presentes nos convívios entre surdas/os, nos teatros de surdas/os, na poesia em LG que são transmitidos visualmente, favorecendo o empoderamento destes sujeitos e, conseqüentemente, da comunidade de surdas/os, que aproveitam esses momentos para retratar as suas experiência de vida (Sutton-Spence & Quadros, 2006).

Apesar das positivas alterações legislativas no campo educacional das/os surdas/os e de práticas educativas mais condizentes com as reais necessidades das/os mesmas/os, a verdade é que as/os surdas/os têm, desde há muito, travado “uma luta histórica tentando fazer valer a diferença linguística e cultural que lhes é devida, não somente nos espaços escolares, mas noutros espaços como nos média e nos diferentes artefactos culturais” (Karnopp, 2010: 159).

4.3 - Identidade(s): surda,...

Amin Maalouf (1998) afirma que a identidade é aquilo que distingue uma pessoa de todas as outras. Assim, a identidade de cada pessoa é constituída por diferentes identificações. É constituída por um conjunto de características onde os grupos sociais, de género, de etnia se definem como tal, ou seja, é onde se salientam as características comuns entre os membros desse grupo e o que têm de diferente face a outros grupos (Perlin, 1998). O conceito de identidade passa a estar desarticulado das estabilidades, uma vez que não existem identidades contínuas nem eternas, surgindo, assim, novas identidades que são abertas, contraditórias, plurais e

fragmentadas, podendo, ainda, haver lugar a crises de identidade quando existem “perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade” (Dubar, 2006: 14), quando se agrupa em categorias as/os outras/os e a si mesmo.

A identidade como surda/o é, por vezes, construída tardiamente e mitigada, em parte, pela mãe e pai ouvintes, sendo importante o espaço da educação escolar, nas suas diversas dimensões (Afonso, 2008). Foi o que aconteceu com Beatriz, que, antes de entrar para o colégio, ainda não se via como surda, não tinha ainda identidade surda formada. Teve um contato tardio com a LGP, mas, quando entrou no colégio identificou-se como surda e com as outras colegas surdas. Nesse lugar, contactava com surdas e, com ouvintes, em casa, mas agora aceita perfeitamente a sua condição de surda. Assim, houve lugar à aceitação da sua surdez, isto é, houve uma aprendizagem da surdez, do ser surda e, por isso, da pessoa surda.

“Vejo-me primeiramente como mulher. Quando era mais pequena não sabia que era surda, foi quando entrei no colégio que comecei a entrar em contato com a LG e as mais velhas começaram a dizer: **“Tu és surda. És como nós.” E comecei a ver que era igual às outras todas e foi quando me apercebi.** [...] Estive lá dez anos e sentia-me no meio de iguais. Se continuasse lá se calhar era mais difícil de aperceber-me, mas quando entrei no colégio ia e vinha e estava sempre em contato com surdas, a estudar, a trabalhar, estava sempre em contato. Depois fui-me apercebendo com a idade e ao crescer fui-me apercebendo. **Sei que sou surda, que vou continuar surda, compreendo essa situação. Continuo a vida e levo-a para a frente. Já sabia que não conseguia ouvir, que não podia mudar, por isso tenho de continuar”** (Beatriz, 56).

Ao longo do discurso das biografadas, percebe-se o peso da identidade surda e o peso da identidade de género. Embora Beatriz e Leonor se vejam primeiro como mulheres e só depois como surdas, nas suas narrativas biográficas o ser surda não é tão visível. Leonor teve consciência de que era surda e de que tinha uma identidade surda somente quando começou a tirar o curso de formadora de LG, porque, até então, não refletia sobre essas temáticas.

“Vejo-me primeiro como mulher. Surda também, mas primeiro como mulher. A surda vem depois. Eu percebi que tinha uma cultura e uma identidade próprias já tarde. Sempre tive contato com a comunidade surda, mas era só para convívio. Entretanto comecei a tirar o curso de LG e é que comecei a ter interesse, a descobrir todas as identidades da pessoa surda e a cultura, mas já foi um bocadinho tarde. Mais ou menos com... eu comecei o curso de formadora com vinte e um anos... há mais de dez anos atrás. **Claro que tenho muito orgulho em ser surda. Sempre! Nunca fico triste em sê-lo, sou muito feliz. E em ser mulher é igual. Mulher e surda são as duas coisas que realçam mais”** (Leonor, 38).

Já Rita expressa uma vontade enorme de ser ouvinte, embora mantenha relação com os seus pares ouvintes. Este desejo pode mostrar que Rita não tem, ainda, uma identidade surda consolidada, possivelmente devido à sua jovem idade. Por outro lado, define-se claramente como mulher, deixando bem claro o seu orgulho em ser mulher, talvez para obscurecer o facto de ser surda.

“Vejo-me primeiro como mulher! Surda... Porque é assim, eu não gosto de ser surda, percebes? Não aceito bem. Por isso mostro-me enquanto mulher e a surda “fica para o lado”, fica em último. Não é que tenha vergonha, mas sinto-me mal” (Rita, 24).

Apesar de Rita ter o desejo de ser ouvinte, ela convive de forma confortável a sua real situação enquanto surda, encontrando formas de estar bem e de bem estar na sociedade, isto é, ela não se afasta das/os surdas/os, bem pelo contrário, ela convive diariamente com elas/es. É importante, para a constituição da identidade surda, o encontro surda/o-surda/o, assim como o convívio surda/o-ouvinte, para que percebam quais as características que partilham e quais as que têm de diferente de outros grupos (Danesi, 2008). É de salientar que a comunidade de surdas/os não é um grupo homogéneo, mas sim composto por inúmeras pessoas que pertencem, igualmente, a outros grupos, embora tenham metas a atingir comuns, nomeadamente, a luta pelos direitos sociais e igualdade de oportunidades.

Capítulo V - Mulher surda: especificidades e (des)igualdades

“Uma mulher pode ser alta ou baixa, gorda ou magra, com mais ou menos escolaridade, branca, negra, amarela ou mulata; pode ser solteira, casada ou separada; pode ser mãe, pode ser o que ela desejar. A única coisa que ela não pode é perder a sua condição de mulher, por qualquer diferença que ela venha a ter”

(Edelmuth, 2002: 121)

A luta das mulheres, ao longo dos anos, tem como principal preocupação a existência de uma desigual distribuição de poder, onde as mulheres se encontram em desvantagem. Assim, não basta estar promulgado na lei que homens e mulheres têm os mesmos direitos ao emprego e ao trabalho pago, uma vez que, muitas vezes, na prática, tal igualdade não se verifica. O mesmo se passa em relação às/aos surdas/os que também reclamam por uma igualdade de oportunidades perante as/os suas/seus homólogas/os ouvintes. Assim, existem pontos comuns nas reivindicações e preocupações levadas a cabo pelos movimentos das mulheres e pelos movimentos da comunidade surda, nomeadamente na busca pela diminuição do fosso de desigualdade existente procurando, assim, uma maior igualdade de oportunidades, entre mulheres e homens e entre a comunidade surda e a ouvinte. As pessoas surdas estão numa situação mais sensível do que as ouvintes no que concerne ao acesso ao emprego, à educação e aos serviços. É clara a existência de desigualdades e há já uma história de lutas pela igualdade das mulheres, mas a verdade é que há desvantagens redobradas quando se fala de mulheres surdas.

No interior da comunidade surda, se já foram tornados visíveis obstáculos e desvantagens sociais e culturais, vão-se encontrar desigualdades intragrupo, entre as mulheres surdas e os homens surdos (Robinson, 2006). Se o reconhecimento da comunidade surda nas suas especificidades é um processo ainda em progresso e por vezes com alguns recuos, esta especificidade no que diz respeito às mulheres surdas faz com que esteja comprometida uma plena inclusão na sociedade e o exercício duma cidadania ativa por parte das mulheres quer sejam surdas quer sejam ouvintes. Consequentemente, existe e persiste uma assimetria de poder e de eficácia entre a normatividade jurídica e a normatividade social, que coloca em causa uma cidadania individual e coletiva (Rêgo, 2010).

5.1 - Perceções e olhares sobre si enquanto mulheres... enquanto surdas

A maior parte das pessoas surdas nasce e cresce em famílias ouvintes, não tendo, muitas vezes, contato com outras pessoas surdas. Por este motivo, é frequente não se aperceberem da sua condição enquanto surdas. O processo de construção da sua própria representação enquanto pessoas surdas acontece mais tarde, quando entram na escola e se deparam com outras crianças também surdas. É este contato que lhes permite construir a sua identidade surda, bem como desenvolverem a sua pertença ao grupo de surdas/os (Laborit, 2000).

Beatriz, como esteve no meio familiar ouvinte até frequentar a escola, não desenvolveu a sua identidade surda até então e só quando ingressou na escola é que se deparou com outras colegas surdas, e que percebeu que havia diferenças entre a comunicação das pessoas em casa e a comunicação das pessoas no colégio. A aceitação da sua condição de surda aconteceu na habituação do dia-a-dia, contornando os obstáculos diários que lhe surgem.

“Vejo-me primeiramente como mulher. Quando era mais pequena não sabia que era surda, foi quando entrei no colégio que comecei a entrar em contato com a LG e as mais velhas começaram a dizer: “Tu és surda. És como nós.” E comecei a ver que era igual às outras todas e foi quando me apercebi. Também me apercebia da diferença quando ia e vinha. Estive lá dez anos e sentia-me no meio de iguais. Se continuasse lá se calhar era mais difícil de aperceber-me, mas quando entrei no colégio ia e vinha e estava sempre em contato com surdas, a estudar, a trabalhar, estava sempre em contato. Depois fui-me apercebendo com a idade e ao crescer fui-me apercebendo. Sei que sou surda, que vou continuar surda, compreendo essa situação. Continuo a vida e levo-a para a frente. Já sabia que não conseguia ouvir, que não podia mudar, por isso tenho de continuar” (Beatriz, 56).

Leonor revela com contentamento o facto de ser surda, entre muitas outras coisas que faz e que é, não se definindo a partir do que parece considerar apenas uma dimensão de si. Nenhuma identidade é única, fixa ou estável (Maalouf, 1998), todas elas são uma mescla de papéis sociais distintos juntamente com a língua que constitui a subjectividade dos sujeitos (Santana & Bergamo, 2005). As pessoas podem

possuir uma mescla de identidades: de género, de etnia, de sexualidade,..., que, no seu conjunto, respondem afirmativamente a uma interpelação e estabelecem um sentido de pertença (Louro, 2007).

“Sou uma mulher, bonita, inteligente, às vezes líder, às vezes forte, baixinha, às vezes engraçada, às vezes sou má dependendo das respostas. Sou mulher! Como surda nunca me sinto triste nem aborrecida, nunca. Interajo muito bem com a sociedade, acedo a tudo, brinco bastante. Ser uma mulher surda é um orgulho! É um orgulho. É ser melhor. Só tenho pena de uma coisa: gostava de ouvir música, o que não consigo. Mas já aceitei” (Leonor, 38).

No excerto de Leonor percebe-se que o conceito de identidade de género não se apresenta como hegemónico, mas sim como uma forma intermédia que desafia “os próprios binarismos a partir de atualizações feitas na vida de todos os dias” (Silva, 2006). Já Rita não mostra os mesmos sentimentos. Tem uma visão negativa da sua surdez, pois compara-se às/aos ouvintes e sente que tem mais dificuldades do que elas/es.

“Orgulho em ser surda? Eu não. Porque se eu fosse ouvinte entrava na faculdade e tinha muito menos dificuldades, a comunicação era muito melhor. Não, não tenho orgulho em ser surda. Prefiro ser mulher a ser homem. Ser mulher é muito melhor. E eu acho que nunca aceitei bem o facto de ser surda, agora ser mulher já estou habituada, é a vida, é assim” (Rita, 24).

E continua afirmando um dos seus sonhos e desejos:

“É verdade que eu gostava muito de ouvir, é o meu sonho, é ouvir. Gostava de ouvir o mar, se tivesse chateada ou zangada colocava uns fones e ouvia música, distraía-me”(Rita, 24).

Rita, talvez devido a ser ainda muito jovem, apresenta representações dúbias e ambíguas do que é ser surda, uma vez que se ela utiliza a LG para comunicar com outras/os surdas/os, se, por vezes, ensina a LG a amigas/os ouvintes, se desistiu do grupo de jovens ouvintes para estar a tempo inteiro no grupo de jovens surdas/os, tudo isto não fará parte da sua identidade surda e da pertença a uma comunidade de surdas/os? O desejo de ouvir é, frequentemente, uma projeção imaginária da/o ouvinte. A/O surda/o, por vezes, não se identifica como tal porque assimilou as representações da/o ouvinte sobre ouvir e ser surda/o (Botelho, 1999).

Leonor mostra, através da seguinte narrativa, a representação que tem da sociedade ouvinte pelos seus olhos revelando que as mulheres surdas podem sempre atingir um patamar em igualdade de circunstâncias à das mulheres ouvintes:

“Agora é preciso que tenham atenção, é um aviso: o meu filho mais velho tem 14 anos e o mais novo tem 5 anos. As pessoas pensam que o meu filho mais velho me ajuda nas traduções, mas eu não deixo nem quero. É ouvinte, mas eu nunca deixo que o meu filho faça de intérprete para mim. [...] Até porque eu tenho a minha independência. Grande parte da sociedade tem, por vezes, a ideia de que nós insistimos para que os filhos sejam nossos intérpretes e façam as traduções, mas eu não quero” (Leonor, 38).

Leonor pretende com este testemunho mostrar a importância de ser uma mulher emancipada e independente de forma a não necessitar da família, especialmente, dos filhos, para comunicar com a sociedade ouvinte. As/Os ouvintes, muitas vezes, têm a presunção de que as/os filhas/os das/os surdas/os devem fazer de tradutoras/es e intérpretes para as suas mães e pais surdas/os. A propósito deste tema, Orquídea Coelho (2004), afirma que as funções da/o intérprete de LG tiveram início com ouvintes, muitas/os delas/es filhas/os de mãe e pai surda/o, cujo objetivo era ajudar familiares e amigas/os surdas/os. Para além das/os filhas/os, por vezes quem acompanha as/os surdas/os nas situações do quotidiano, quando não são as/os intérpretes, é a própria família (irmãs/ãos, mãe, pai,...) que servem de mediadores da comunicação. Beatriz, quando estava grávida da sua filha, era acompanhada pela mãe. Ela afirma que viveu a maternidade enquanto surda de forma descontraída e sem grandes percalços. Quando esteve grávida da sua primeira e única filha, Beatriz, quando tinha dúvidas comparava as situações com outras surdas, ou seja, havia lugar a uma aprendizagem por imitação e através da experimentação. Ela apresenta-se, assim, como uma pessoa mais comunitária, que interage com os membros da comunidade, surda e ouvinte, em contato e convívio com a família e com a rede de amigas/os.

“Não era a primeira surda a ter um filho, já tinha visto outras colegas surdas que também tiveram filhos e já sabia mais ou menos o que esperar. Tenho uma colega que mora aqui perto, que além de surda tem uma perda de visão e também teve filhos, primeiro, e não era nada de novo, apesar de ser um pouco diferente porque tinha os dois problemas associados. Tinha também a minha mãe que também tratava e via pelas vizinhas e fazia igual, já estava habituada a ver as outras a tomar conta e a mudar as fraldas e também já tinha experimentado porque elas deixavam e como se dava o biberão, depois já sabia fazer. Ia sempre à escola quando era chamada” (Beatriz, 56).

É importante, para que as mulheres surdas se sintam apoiadas e acompanhadas, ter pessoas que as conheçam, que funcionem como figuras de confiança.

“Quando o bebé nasceu não estava nada preocupada, tinha um filho lindo. Depois comecei a pensar e arranjei um aparelho que quando o bebé chorava ele vibrava. Quando ia ao médico ia sempre com o marido, não era necessária a família ir. Entretanto, como no centro de saúde já me conhecem desde pequenina, já estavam habituados e trataram-me muito bem. Às vezes quando estava doente perguntava à minha irmã o que deveria dar, ela explicava, mas o meu marido sempre me acompanhou, tanto no primeiro como no segundo filhos. O normal” (Leonor, 38).

Como forma de colmatar algumas dúvidas que pudesse ter, a Leonor (38 anos) informava-se junto da sua irmã e também tinha a disponibilidade do Centro de Saúde que a acompanhava satisfatoriamente. Leonor é uma mulher mais independente e individual que pretende resolver as suas situações diárias de forma autónoma, tentando não precisar de outras pessoas. Beatriz (56 anos) e Leonor são mulheres e

mães e pode-se considerar que são figuras de referência para outras jovens surdas (e ouvintes) revelam alguns conselhos para as gerações mais novas. Beatriz refere que houve uma grande mudança da sua época para a atualidade e:

“Se estivesse com uma jovem surda explicar-lhe-ia as coisas da vida. Antigamente era diferente falávamos mais da vida, do trabalho, da situação de ter uma casa. As minhas colegas já tinham filhos, netos e sentia que pensavam de maneira diferente” (Beatriz, 56).

Beatriz realça que no seu tempo de juventude falavam mais sobre as questões pertinentes para o dia-a-dia das jovens surdas, enquanto Leonor salienta que é necessário as jovens surdas terem uma força interior e garra para serem líderes e dirigirem o movimento em prol dos direitos das/os surdas/os. A liderança das mulheres não se encerra numa “mera conciliação entre vida familiar e exercício profissional”, mas sim numa “perspetiva que equaciona relações de poder diferencial, a diversos níveis, argumentando em favor do direito de ocupação e tomada de decisão” (Macedo & Araújo, 2009: 102), na esfera pública. As três mulheres biografadas apresentam perspetivas e especificidades diferentes no que diz respeito às suas representações sobre si mesmas: a Rita, a biografada mais nova, prefere ver-se como mulher descartando a sua visão enquanto surda, embora participe e conviva com outras pessoas surdas; a Leonor, a biografada com 38 anos, ocupa uma posição de liderança no seio da comunidade surda e assume-se como tal; e a Beatriz, a mais velha, aceita a sua condição de surda e partilha experiências tanto com pessoas surdas como com ouvintes. No que se relaciona com as questões da liderança e com a partilha de ideias com outras mulheres surdas, a Leonor refere que:

“Falaria com ela sobre a minha experiência, sobre as discussões, as críticas, dir-lhe-ia para não ligar a isso, dizia-lhe: “Tu não liguês a isso, não faças isso, tu és uma mulher, podes ser melhor, olha para ti própria, tens boas qualidades, cuida de ti, não liguês às críticas, aos maus falares, não liguês a isso. Melhora a imagem das mulheres surdas.” Era isso que lhe daria como conselhos. **Gostava muito que isso acontecesse porque estou um pouco cansada da liderança. Gostava de passar o testemunho. Sei que há mulheres que me conhecem e que por eu ser líder me pedem conselhos, ajuda e opinião. Eu prefiro ensinar-lhes para que elas fiquem também embrenhadas nessa liderança e tento transmitir-lhes as minhas ideias para que no futuro haja outras líderes, tento incentivá-las a isso.** [...] É preciso arregaçar as mangas e trabalhar. Um líder que fica quieto e está sempre na mesma, que não tem contato com nada, não pode ser, é preciso haver esse contato com outras pessoas, é preciso lutar. E no futuro, se as mulheres não gostam de fazer isso fogem da liderança” (Leonor, 38).

Apesar da Leonor e da Beatriz se sentirem bem enquanto mulheres surdas existe ainda um caminho pela frente a percorrer no sentido de se alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades para as mulheres surdas. A Rita sente isso na pele afirmando que considera não ser justo o facto de não poder escolher determinado percurso para o seu futuro devido à sua comunicação ser diferente das/os colegas ouvintes. Tal situação leva a que pessoas surdas estejam, muitas vezes, num nível de desigualdade face às pessoas ouvintes. Neste sentido, o assunto da autonomia e da

independência enquanto mulher prende-se com questões de uma complexidade diferente de quando se aborda o tema da autonomia e de cidadania de mulheres ouvintes, nomeadamente no que diz respeito à dimensão comunicacional. De ressaltar, ainda, que a questão seja transversal no que concerne à cidadania das mulheres abarcando, ainda, todas as outras dimensões de si, da sua existência e da sua identidade.

5.2 – Mulheres surdas – Mulheres ouvintes: diferentes cidadanias?

As desigualdades entre as pessoas surdas e as ouvintes são bastante evidentes nos diversos campos do quotidiano. Os movimentos surdos são um exemplo da luta contra essas mesmas desigualdades existentes entre ouvintes e surdas/os, em que estas/es últimas/os se encontram num patamar inferior às/aos primeiras/os. Estes movimentos surdos são “uma caminhada política de resistência às práticas *ouvintistas*¹⁵ até então hegemónicas nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais” (Klein, 2005: 1). Estes movimentos sempre estiveram preocupados em diminuir as desigualdades entre a comunidade surda e a ouvinte, nomeadamente as desigualdades comunicacionais e de oportunidades.

No mundo capitalista e socialista, ocidental, a história das mulheres relata sempre a marca da discriminação. Os “homens brancos e de elevadas posições económicas situam-se no alto da pirâmide de poder, mulheres brancas e de alta posição económica têm maior poder que os homens de qualquer outro grupo étnico” (Blay, 2002: 9); as mulheres surdas brancas estão, também, em patamares inferiores comparativamente com as mulheres ouvintes, e as mulheres surdas negras estão ainda abaixo das mulheres surdas brancas, nesta hierarquia. hooks (1989) afirma que existem homens que sofrem por serem vítimas de dominação em situações de racismo, mas que, ao mesmo tempo, têm uma atuação dominante para com uma mulher da sua família, assim como mulheres que são exploradas podem exercer domínio sobre crianças.

Araújo considera que os discursos efetuados em volta da cidadania têm “tornado visíveis que há processos peculiares e específicos que distinguem a cidadania das mulheres em relação à dos pares masculinos” (2007: 93). Assim, abordar o tema da cidadania das mulheres engloba diferentes processos de exclusão e de inclusão, bem como considerar as miríades de diferenças entre elas. Beatriz realça a área laboral como uma das mais afetadas pelas desigualdades entre mulheres surdas e ouvintes, não tendo as primeiras igual acesso à educação e ao

¹⁵ Segundo Skliar (1998: 15), este termo refere-se às “representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

trabalho que as segundas, reconhecendo que as mulheres ouvintes estão em situação de desigualdade relativamente aos homens, usufruindo um salário inferior, tendo mais dificuldades em progredir na carreira. Segundo dados do EUROSTAT, Portugal apresenta um “diferencial de 9,2%, um dos mais baixos dos países membros da União Europeia” (Ferreira, 2010: 139), na relação entre salários de mulheres e homens. Contudo, se se analisar um outro estudo¹⁶, este revela que “Portugal [é] o segundo país da União Europeia onde a desvantagem salarial das mulheres em relação aos homens mais se fazia sentir” (Ferreira, 2010: 140). Estas divergências devem-se às diferentes metodologias de recolha da informação bem como às fórmulas de cálculo.

“O facto de entre mulheres surdas e ouvintes haver igual acesso à educação e ao trabalho, depende. Algumas são muito inteligentes a nível escolar e sabem. Acho que **as surdas têm mais dificuldade em arranjar emprego, as ouvintes têm mais facilidade**. Algumas surdas têm mais dificuldade de compreensão e mais dificilmente os patrões aceitam. Alguns aceitam outros não, depende também das pessoas, alguns não gostam se forem surdos, depende” (Beatriz, 56).

Leonor também salienta a área do trabalho como uma área onde existem desigualdades, mas acrescenta, também, o campo educacional. No seu entender, embora haja profissões onde as/os surdas/os não poderão trabalhar, existem outras onde as/os surdas/os vão dando os primeiros passos e se vão afirmando enquanto profissionais competentes.

“**As mulheres surdas não têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes, é diferente**. Por exemplo, se quiser trabalhar em certas áreas. **Não posso trabalhar com telefones**. Há muitas áreas em que dizem logo, “Ah, é surdo? Não dá!”, ou “Não tem experiência”. Depende muito da área, com telefones fica logo rejeitado, computadores dá. [...] Por exemplo, não posso ser enfermeira. Há muitas coisas, que às vezes os surdos gostavam, mas em que não podem trabalhar. **Agora começa a haver advogados, juizes surdos, também já há um juiz e vai aumentando as profissões. Agora se a sociedade começa a aceitar isso já é diferente**” (Leonor, 38).

Rita, por outro lado, mostra como as mulheres surdas podem, em contexto de trabalho, ter algumas vantagens, nomeadamente pelo facto de não terem tantas distrações, já que as ouvintes se distraem mais, na sua opinião, do que as surdas. As pessoas surdas integram, normalmente, profissões “no setor produtivo, essencialmente o setor primário, mas muito diversificado. São trabalhadores/[as] com uma forte componente manual” (Coelho, 2000:204).

“**Porque é que as mulheres surdas não hão-de ter igual acesso ao trabalho e à educação que as mulheres ouvintes? Porque não? Se estivermos a falar de um trabalho qualquer prático eu acho que as mulheres surdas ainda o desempenham melhor que as ouvintes**, a nível de trabalhos manuais, tenho a certeza que trabalham melhor, **porque as surdas não falam e estão concentradas no que estão a fazer. Enquanto as ouvintes distraem-se na conversa umas com as outras e perdem tempo**” (Rita, 24).

¹⁶ Estudo realizado pela Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Ferreira, 2010).

A vantagem referida anteriormente das/os surdas/os face às/aos ouvintes, no entanto, não só não é uma verdadeira vantagem, na medida em que apenas se acentua ou valoriza o isolamento, como não ressalta positivamente em muitos outros contextos de trabalho. Para além disso, acrescenta-se a esta situação a particularidade de muitos serviços não estarem aptos a receberem surdas/os. Esta ideia está presente num discurso de Leonor, que foca uma das suas experiências, não muito positiva, no IIEFP.

“Tenho quase quarenta anos e tenho um sentimento forte contra o IIEFP que vem desde longa data. **Há uma discriminação muito grande por parte deles.** Quando fui trabalhar, o IIEFP enviou-me uma carta com a hora da entrevista. A minha mãe foi comigo e disse: “Desculpe, a minha filha é surda e recebeu esta carta”. E a expressão da senhora foi esta: **“Ai, se é surda não pode!”**. [...] Havia uma empresa cujo patrão queria arranjar uma funcionária e o IIEFP sugeriu esta candidata e esta funcionária é que deveria contactar o patrão para saber se este a aceitaria ou não a funcionária surda, não era o IIEFP que iria decidir. No final a senhora do IIEFP ligou para a empresa e o patrão disse que não havia problema nenhum, que poderia vir. [...] **Não havia problema nenhum por ser surda.** A senhora do IIEFP calou-se e no dia a seguir fui trabalhar. [...] **No IIEFP sinto que existe esta discriminação,** já ouvi falar de outros casos semelhantes, no IIEFP. Quer dizer, se não é ouvinte vai-se embora. **Como mulher? Acho que não, que nunca me senti discriminada...**” (Leonor, 38).

Esta situação ilustra o que se passa com muitas pessoas surdas que não encontram o apoio a que têm direito, por exemplo intérpretes de LG, e que se encontram perdidas, desorientadas e numa situação desigual e inferior face a ouvintes. Muitas/os surdas/os quando se deslocam a diversos serviços públicos não têm intérpretes de LG disponíveis para as/os acompanhar, a não ser que paguem do seu próprio bolso. Leonor, como Beatriz e Rita, nunca se sentiu discriminada como mulher, mas fundamentalmente como surda.

“**Fui discriminada quando fui tirar a carta de condução.** Era necessário um papel como prova de que era surda profunda. Então fui ao médico que me disse que não podia fazer o audiograma porque não podia tirar a carta de condução. **Se tivesse implante, sim, podia tirar a carta. E eu disse-lhe: “Desculpe, como? Só com implante?”**. E depois insisti para que colocasse o implante e eu achei que ele era estúpido, que **me estava a discriminar uma vez que não podia tirar a carta de condução por ser surda profunda e se tivesse implante já podia, não tem lógica.** E eu disse-lhe: “Desculpe, Dr., mas **há muitos surdos que conseguem tirar a carta de condução, qual é o problema? Os surdos têm é de estar mais atentos**”, mas o médico não entendeu. [...] **Fui acompanhada a outro médico que aceitou e que me passou a declaração e que foi espectacular. Mas eu achei que fui mesmo discriminada [...] Foi horrível!**” (Rita, 24).

Rita, auxiliada pela família, conseguiu vencer mais este obstáculo que lhe permite ser autónoma na circulação rodoviária. O facto das pessoas surdas, assim como as ouvintes, sentirem necessidade de estarem juntas para conviverem e conversarem serve, igualmente, para trocarem experiências e vivências podendo rever-se em situações semelhantes. Foi o que aconteceu a Rita, que tinha conhecimento de outras/os colegas surdas/os que tinham a carta de condução e conseguiu, também, tirá-la.

5.3 – Diferenças de gênero na surdez: desigualdades encobertas?

No interior da comunidade surda, os seus elementos não constituem um conjunto homogêneo, sendo necessário reconhecer socialmente a diversidade em termos de gênero, classe social, etnia, etc. Este reconhecimento revela-se de sobremaneira importante se se estiver a considerar o campo educativo.

A diversidade resulta, entre outros motivos, de diferentes línguas, culturas, religiões, profissões, sexos, entre muitas outras variáveis, embora existam traços e objetivos comuns, tais como, o facto das/os surdas/os utilizarem línguas espácio-visuais e a luta pelo reconhecimento dos seus direitos.

Ao longo dos tempos, nomeadamente entre 1880 e 1950, a participação das mulheres nos clubes de surdas/os foi muito importante porque na sociedade em geral proliferou a discriminação contra as pessoas surdas. Para tal contribuíram os avanços científicos, como a rádio e filmes sonoros. Nestas organizações as mulheres surdas mostravam a sua criatividade e persistência, mudando a visão maioritária das pessoas surdas e promovendo a igualdade das mulheres surdas dentro da comunidade surda (Robinson, 2006).

A Beatriz, nossa biografada, considera que a surdez não impossibilita as mulheres surdas de realizarem as mesmas atividades diárias das ouvintes.

“Ser uma mulher surda é normal, é continuar a vida, não a posso mudar. Opinião sobre as mulheres surdas? Não sei” (Beatriz, 56).

Com esta afirmação a Beatriz aceitou a sua surdez uma vez que nada poderá fazer para a alterar. A Leonor, se em outros momentos afirma que as mulheres surdas e ouvintes não têm as mesmas oportunidades, procura também mostrar a condição e as possibilidades das mulheres surdas:

“A minha opinião sobre as mulheres surdas é boa, são palavras bonitas. «Mulheres surdas» são palavras bonitas. **Eu tenho muito orgulho nas mulheres surdas. São mulheres com coragem, são iguais às ouvintes, conseguem alcançar as mesmas coisas.** [...] Têm um pequenino problema no ouvido, mas isso não interessa, são exactamente iguais, não têm mais problema nenhum. Têm uma vida boa. São mulheres de coragem. **Eu não sinto que as mulheres estejam abaixo dos homens porque têm uma língua muito grande e falam muito e por isso eu sinto que estamos ao mesmo nível.** Se me questionam sobre alguma coisa ou se eu falho nalguma coisa tento sempre mudar e melhorar comunicando, mas isto sou eu. Eu não sinto que haja essa desigualdade” (Leonor, 38).

“«O que é ser uma mulher surda?» É uma pergunta difícil. Mulheres, mulheres, mulheres... Acho que **ser uma mulher surda ou ouvinte é igual. Claro que a comunicação é diferente**, mas acho que é a única diferença mais marcante, é a comunicação” (Rita, 24).

Não sendo fácil para Rita expressar o que é ser uma mulher surda, destaca a comunicação como fator distintivo entre mulheres surdas e ouvintes. Esta dimensão pode ser a única, como ela afirma, mas é condicionante, e muitas vezes, pelo lado

negativo, no dia-a-dia das surdas. Afonso, remetendo para o âmbito educativo, afirma que perceber o funcionamento de crianças, jovens e adultas/os surdas/os, “por vezes, não é fácil quando não se tem formação específica para tal, pois determinados comportamentos podem ser facilmente mal interpretados” (2008: 167). Se no contexto escolar esta situação se coloca e é constrangedora quando acontece, no dia-a-dia das pessoas surdas, é muito frequente ocorrerem casos semelhante porque a maioria das pessoas ouvintes não tem conhecimentos relativamente à vida das/os surdas/os, o que despoleta incompreensões de ambas as partes, mal entendidos e, em último grau, desigualdades e injustiças.

Beatriz refere que existe igualdade no acesso ao emprego entre surdos e surdas, embora a situação das/os surdas/os isoladas/os, que estão longe dos grandes centros urbanos, seja diferente e reveladora ainda de outras desigualdades. Leonor considera que não há desigualdades entre surdas e surdos, talvez por ser difícil para estas mulheres, assim como para tantas outras, admitirem as desigualdades.

“Entre mulheres surdas e homens surdos acho que é igual, que não há diferença, acho que é a mesma coisa, acho que têm as mesmas igualdades de oportunidades. Entre mulheres surdas e homens surdos é mais ou menos a mesma coisa. Por aquilo que vejo é mais ou menos a mesma coisa. Alguns têm outros não, depende. Alguns têm mais facilidade de arranjar porque têm fábricas próximas. Aqueles que estão mais isolados é mais difícil, não têm trabalho. Acho que depende, mas que é mais ou menos a mesma coisa. A dificuldade é igual para os dois, homens e mulheres” (Beatriz, 56).

“Entre mulheres surdas e homens surdos acho que há igualdade de acesso à educação e ao trabalho. Mas às vezes as mulheres surdas, depende da situação, por exemplo, nas limpezas como ganham pouco preferem outro trabalho. Os homens por vezes não gostam de certos trabalhos, por exemplo, arrumar coisas e não aceitam, preferem outras áreas. Mas acho que é igual o acesso entre homens surdos e mulheres surdas” (Leonor, 38).

Rita, embora não tenha uma opinião clara, afirma que surdas e surdos são todas/os diferentes e que, portanto, a igualdade de oportunidades não é similar para todas/os. Como refere Martins as mulheres surdas pretendem ser valorizadas e respeitadas por serem mulheres e, principalmente, por serem surdas, porque “[s]er mulher e ser mulher surda são duas situações que implicam discernimento sobre direitos de igualdade social” (2008: 48).

“Entre mulheres surdas e homens surdos depende da área de trabalho, depende. Também depende das capacidades das pessoas, são todas diferentes” (Rita, 24).

Rita tem algumas dúvidas quanto à sua definição enquanto mulher, bem como à sua representação face às suas colegas surdas, não colocando a surdez como tónica dominante nas suas reflexões.

As mulheres surdas e ouvintes, ao longo das suas lutas, “mostram que não são apenas um aparelho reprodutor, mas que também são mulheres inteligentes, competentes, política, social e profissionalmente organizadas” (Martins, 2008: 48). Em

relação às mulheres surdas na sociedade majoritária, Leonor responde que surdas e ouvintes se encontram num mesmo patamar, mas, dentro da comunidade surda, afirma que as mulheres surdas são todas diferentes, dependendo dos contextos de vida.

“Considero que as mulheres surdas têm um papel importante e diferente na sociedade em geral. Têm direito à igualdade, as mulheres surdas e as ouvintes são exactamente iguais, no trabalho, em tudo. Têm igual direito de acesso a qualquer coisa. Não é por serem surdas que são menos e que têm de ficar paradas. Não! Têm mãos, podem desenvolver coisas. As acessibilidades são exactamente as mesmas. Normalmente, em geral, na comunidade surda, as mulheres são todas diferentes. Muitas vezes algumas têm sorte em arranjar emprego, outras não conseguem, têm mais dificuldades. A forma como compreendem a sociedade ouvinte é um pouco diferente. Também depende da mulher, não é? A sociedade também não é toda igual. Depende também da opinião de cada uma, das acessibilidades que tiveram” (Leonor, 38)

Rita apresenta a sua perspetiva acerca do papel das mulheres surdas, embora não tenha uma ideia muito concreta.

“As mulheres surdas na sociedade majoritária ensinam a LG, explicam o que é ser surdo e a surdez. A importância dentro do grupo? As mulheres? Porquê as mulheres? A diferença entre mulheres e homens? Não sei... As mulheres...” (Rita, 24)

Rita afirma que muitas mulheres surdas são preciosas tanto à comunidade surda como à sociedade ouvinte, e a Beatriz refere que há muitos exemplos de mulheres surdas que vingaram nesta sociedade. Já a representação das mulheres surdas pela Leonor é a seguinte:

“Conheço exemplos doutras mulheres surdas que singraram neste mundo tão competitivo. As mulheres agora têm mais poder, mais força, alcançam mais os seus objetivos, têm mais vontade própria, sentem-se melhor em relação ao futuro. Cada vez há mais mulheres assim” (Leonor, 38).

O sentimento de pertença e inclusão na sociedade majoritária pode surgir pelo facto de se sentir que se é capaz de comunicar com pessoas surdas e ouvintes. De referir, ainda, que quando pessoas surdas e ouvintes comunicam, transmitem visões do mundo diferentes e específicas porque são mediadas pela surdez, embora haja pontes entre essas diferenças, ou seja, há lugar à comunicação.

Se a comunicação pode justificar o referido sentimento de pertença para algumas pessoas ouvintes para outras, como Leonor, esta dimensão pode não ser suficiente. Esta biografada parece reclamar para as mulheres surdas mais autonomia e independência face à família principalmente por parte de surdas de zonas mais distantes dos centros urbanos que não têm possibilidade de aceder a informação que lhes diz respeito. Para colmatar esta situação, a comunidade surda tem levado a cabo uma luta histórica para fazer valer a sua diferença linguística e cultural, tanto no campo educativo, como na comunicação social e na parte cultural, de modo a

conseguir uma maior e melhor acessibilidade, pelas pessoas surdas para uma igualdade de oportunidades mais efetiva (Karnopp, 2010).

“Embora, existam barreiras, por exemplo, nos hospitais. Mas existem outras barreiras, por exemplo, **nas aldeias, as mulheres estão sempre junto da mãe. É preciso que se tornem independentes! Senão nunca conseguem, estão sempre junto de alguém, nunca estão sozinhas e precisam de informação**, mais informação e isso é uma limitação, uma barreira. **Se viessem mais à cidade poderiam tornar-se mais informadas, mais fortes e veriam outros modelos, outras mulheres**. Agora há mais acessibilidades, mas antigamente sentiam-se muito fechadas, agora conseguem tornar-se mais independentes. Mas há ainda muitas mulheres que têm dificuldades principalmente as que estão em sítios mais isolados, como nas aldeias” (Leonor, 38).

A partir deste trecho retrata-se não só as dificuldades sentidas por mulheres surdas que se encontram mais isoladas e que não comunicam com pares surdos, mas também experiências suas que já lhe ocorreram. Assim, as condições de vida das mulheres surdas não são todas iguais (hooks, 1989), bem pelo contrário, mediante a localização geográfica, o tipo de comunicação, os apoios que têm ou tiveram, entre muitas outras contextualizações, as surdas têm histórias de vida diferentes.

“Estava com a minha mãe. O médico não era o mesmo, estavam sempre a trocar, eu estava grávida, a minha mãe ia comigo e eu percebia-a. **Era para ter o bebé por parto normal, mas acabou por nascer de cesariana, eu queria saber porquê, mas nunca me explicaram nada**” (Leonor, 38).

Apesar da vontade de muitas pessoas surdas em serem independentes, sentem que necessitam da ajuda de intérprete de LG para as traduções. Existem muitas situações desagradáveis devido a falhas na comunicação, sendo uma preocupação o facto de se poder antecipar e melhorar estas situações para que não ocorram com outras/os surdas/os.

“No metro, um dia, mais ou menos há dois anos, estava um tempo horrível e eu estava distraída a mexer no telemóvel e, em São Bento, o motorista avisou toda a gente para sair do metro, mas eu não ouvi. Havia problemas na ponte D. Luís, tinha caído uma árvore e, então, **o motorista avisou toda a gente para sair e eu fiquei sozinha porque não reparei que as pessoas tinham saído porque ia a mexer no telemóvel. Quando reparei: “Que se passa? Estou sozinha...”** E o segurança que estava do lado de fora do metro foi bruto: **“És mesmo dahh!”**. E eu fiquei sem perceber o que se passava. O metro continuou, estava escuro e eu fiquei preocupada, como é que eu ia fazer? Comecei a bater na porta. Foi horrível. **O motorista da frente veio ao meu encontro e disse “Então?”, eu disse-lhe “Não ouço, sou surda”. Ele aí percebeu e pediu desculpa. [...] Era necessário o segurança ter entrado no metro e ter visto se não havia realmente mais ninguém, mas não, ficou do lado de fora e ainda se pôe com gestos a insinuar que eu era burra. [...] Eu acho, quanto às barreiras, no metro, e uma vez que eu não ouço, deveria de se mudar, porque se acontecer alguma coisa grave como é com os surdos?”** (Rita, 24)

Com este trecho, pode-se reparar que as pessoas ouvintes têm reações e comportamentos completamente distintos quando deparadas com surdas, assim como se estas tiverem de se deslocarem a diversos serviços, podem ter diferentes atendimentos.

“Que barreiras encontro enquanto mulher? Depende das pessoas com que nos deparamos. Por vezes vêm um surdo e são simpáticas, outras vêm um surdo a atrapalham-se porque não percebem e surgem problemas. Depende da sensibilidade das pessoas. Por vezes vêm um surdo e a comunicação flui outras vezes não têm sensibilidade nenhuma e fecham-se logo, e isto ainda acontece muitas vezes. Depende muito das pessoas que encontramos. Antigamente era muito pior, eram muito fechadas, existiam muitas barreiras, mas a luta dos surdos continua. Tem vindo a melhorar esta situação” (Leonor, 38).

Assim, dependendo das pessoas também há diferentes comunicações. Este é o principal obstáculo que encontram as três mulheres surdas e a sensibilidade das pessoas ouvintes é crucial para surdas/os e ouvintes se perceberem. Acerca das dificuldades das pessoas surdas e, especificamente as mulheres surdas, Klein & Formozo (2007) na comunicação com os seus familiares, para lhes denunciarem que tinham sido vítimas de abuso sexual. Consequentemente, estas situações culminam num fechamento das mulheres surdas em si próprias e numa falta de confiança face à família, preferindo, assim, o contato com outras/os surdas/os uma vez que a comunicação é realizada sem obstáculos.

5.4 - Mulheres surdas: um grupo heterogéneo?

No que diz respeito à existência ou não de igualdade de oportunidades entre as mulheres surdas, reforça-se a ideia de que as mulheres surdas não são todas iguais, e que, por isso, percorrem caminhos na vida diferentes que as leva a metas distintas, lidando diferenciadamente com diversos obstáculos (Coelho, 2007).

O facto de as mulheres terem diferentes escolhas leva a diferentes situações de igualdade de oportunidades, mediante as condições que lhes são oferecidas ou que elas encontram.

As mulheres surdas possuem características completamente diferentes umas das outras, podem ser brancas, negras, ricas, pobres, não sendo, por isso, um grupo homogéneo. Elas podem viver num meio rural ou urbano, podem ter um nível de escolaridade mais elevado ou mais baixo, podem ser brancas, negras, portadoras de deficiência, podem ser gestuantes da LG comunitária ou duma LG emergente, entre muitas outras particularidades. Como afirma Carlos Afonso (2008), as pessoas surdas não são iguais e para tais diferenças concorrem as características pessoais, a envolvência familiar e social, bem como, a existência de surdas/os de grupos étnico-culturais e sociais muito diversos.

Com o intuito de lutar pela inclusão das surdas na sociedade e por uma melhor igualdade de oportunidades, no Brasil, mais especificamente em São Paulo e Mato Grosso do Sul, após encontros organizados de mulheres surdas, foram colocadas em debate propostas trazidas por estas mulheres em favor das mulheres surdas. Assim, foram alcançadas algumas conquistas no atendimento às mulheres surdas uma vez

que estas têm direito à inclusão social, percebendo-se que o problema da exclusão não ocorre somente no âmbito escolar, mas também na sociedade (Martins, 2008).

5.5 - Percursos profissionais de mulheres surdas

Pode dizer-se que muitas/os adultas/os surdas/os têm sucesso na comunidade da surda, sendo, contudo, necessário refletir sobre o que significa sucesso. Apesar de ser de difícil definição, poder-se-á dizer, de modo geral, que o sucesso escolar pode ter duas vertentes: pode estar associado ao desempenho das/os alunas/os e ao sucesso dos estabelecimentos de ensino. Deste modo, o sucesso é definido pela instituição, uma vez que o “sucesso ou o fracasso escolares são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional” (Perrenoud, 2003: 14). Uma pessoa surda pode trabalhar numa determinada área na sociedade ouvinte e não ter um cargo muito elevado, mas, ao mesmo tempo, pode exercer funções como Presidente de uma Associação de Surdas/os, ou ser tesoureira/o, secretária/o ou ter uma outra posição, na comunidade surda. Neste contexto, estas funções já são consideradas de nível elevado (Hoffmeister, 1999). Num tempo em que se assiste a formas diferenciadas de exclusão, assiste-se, também, de modo mobilizador e central, a “formas de organização, nomeadamente, por meio de associações, baseadas numa intervenção reflexiva” (Araújo, 2006: 59), onde se encontram patamares de participação no que diz respeito à igualdade e equidade, tanto por parte das mulheres, em geral, como de elementos de grupos minoritários, como as mulheres surdas.

Muitas das escolhas profissionais para as/os surdas/os são, muitas vezes, “motivadas pela *crença* de muitos[/as] pais[/mães] e educadores[/as] de que a informática, por exemplo, é a atividade *ideal* para os[/as] surdos[/as]” (Klein, 1998: 83), por ser um trabalho muito manual. Existem, também, outras ideias que consideram que as/os surdas/os devem optar por profissões que não exijam uma escolaridade muito avançada, mas que tenham um trabalho mais individual, sem contato direto com o público. O caso de Beatriz mostra um percurso profissional especificamente marcado pela surdez e os obstáculos que pode criar:

“Quando saí na quarta classe senti uma grande mudança porque a vida fora do colégio era um bocadinho diferente. Era mais fácil porque os ouvintes falavam comigo, não era a única surda, antigamente não existiam muitas fábricas, era mais a agricultura, não sabia o que ia ser da minha vida. **la fazendo algumas limpezas lá na zona, ia aproveitando para fazer essas coisas. E a situação de falta de trabalho era mais ou menos geral, muitas delas [surdas] também não tinham facilidade em arranjar.** [...] Depois de vir, estive a trabalhar, novamente no Porto, numa cabeleireira, gostava muito de estar lá e da patroa, mas tinha alguns problemas na pensão. [...] **Vim para casa, não tinha trabalho... Continuei nas limpezas.[...] Estive a trabalhar e gostava muito de trabalhar ali em Oliveira de Azeméis. Trabalhava juntamente com a professora de apoio e os alunos.** Gostava muito, mas acabou porque agora os formadores têm de ter formação e como eu tinha a 4ª classe tive de sair, porque entretanto começaram a sair os novos profissionais” (Beatriz, 56).

É de salientar a importância das pessoas surdas serem independentes, embora, por vezes, estejam dependentes de terceiros, em determinadas situações, nomeadamente quando envolve o fator comunicacional.

Sendo necessário adaptar-se à realidade numa sociedade ouvinte muitas pessoas surdas apoiam-se na escrita para comunicar. Muitas pessoas surdas, também, pretendem ir mais além nos seus processos de formação, apesar de já terem trabalho, pois esta é uma forma de obterem mais conhecimentos e de estarem num patamar mais equilibrado comparativamente aos seus pares ouvintes. Este é um meio a partir do qual poderão ter mais voz e participação na tomada de decisão, uma vez que existe “um nível restrito de participação das mulheres nos processos de tomada de decisão e na assunção de posições de autoridade” (Macedo et al., 2007: 29). Todo este processo permite comunicar mais facilmente com as pessoas ouvintes e ter um papel ativo na comunidade surda. Veja-se este caso:

“Sentia que à minha volta eram sempre ouvintes e comecei a auxiliar-me na escrita, não tendo vergonha e relacionando-me com os ouvintes. Antes não tinha escolhido a profissão de LG. Era costureira, trabalhava numa fábrica normal, mas ganhava dinheiro para o meu filho que era o mais importante. Depois comecei a frequentar a Associação de Surdos do Porto. O presidente da Associação insistiu para que tirasse o curso de LG, mas eu trabalhava e achava que não valia a pena. Mas acabei por o tirar. [...] Depois, no final, **no estágio da Associação, ofereceram-me estágio para ensinar turmas de ouvintes, a ensinar temas. Comecei a gostar imenso desse trabalho e acabei por desistir do meu trabalho e a trabalhar mesmo como formadora, até hoje. Agradeço à Associação isso, foi muito importante para mim**” (Leonor, 38).

A maioria das pessoas surdas trabalha em contextos ouvintes, onde podem ocorrer situações em que haja algumas dificuldades na comunicação, sendo, para tal, importante a ajuda e apoio de outras pessoas.

Wesemann (2009), surdo holandês, refere que numa geração para outra houve significativas mudanças no que concerne às profissões que as/os surdas/os exercem. Se antigamente estas/es realizavam trabalhos de carpintaria, de pintura na construção civil, de desenho ou de assistência num laboratório, agora as/os surdas/os seguem profissões, antes vistas como só para pessoas ouvintes, tais como, “assistente social, esteticista, cabeleireiro, instrutor de desporto, dentista, programador informático, advogado, médico, analista de sistemas, professor” (Wesemann, 2009: 126). Beatriz relata que em Portugal, muitas surdas da sua idade foram mais além nos estudos do que ela própria, mas, maioritariamente, não são formadoras ao contrário do que se passa atualmente, com as/os jovens surdas/os que, segundo ela, seguem somente a profissão de formadoras/es da LG, não ingressando em profissões noutras áreas.

“Algumas continuaram, algumas fizeram o nono, mas também não são formadoras, estão a trabalhar noutros sítios. Só agora os mais novos é que é quase tudo formadores. As minhas colegas da minha idade são não formadoras, está quase tudo a trabalhar nas fábricas, com o

nono ano, mas a trabalhar em fábricas. **Agora os novos vão quase todos para formadores, não querem trabalhar noutras coisas, ninguém quer trabalhar noutras coisas, só formadores**" (Beatriz, 56).

Torna-se importante que as pessoas surdas enveredarem por outras profissões para não se manterem sempre nos mesmos empregos, pois acabará por não haver respostas para todas as pessoas. A Rita ainda está a terminar os seus estudos no Ensino Superior, mas refere que não sabe se trabalhará na área da Educação Social, e acrescenta:

"Não sei se continuarei nesta área porque se trabalhar com surdos era bom, mas se não for com surdos será complicado" (Rita, 24).

O percurso profissional das pessoas surdas começa a ser, nos dias de hoje, mais heterogéneo, embora há uns anos atrás, elas se concentrassem em profissões com um nível de qualificação inferior. Esta situação deve-se devido ao "bloqueio à inclusão e à participação dos/[as] surdos/[as] no mundo do trabalho, associado ao isolamento de muitos/[as] surdos/[as] espalhados/[as] pelo território nacional, [que determina] a sua pertença a um grupo de mão-de-obra estruturalmente desqualificada" (Coelho, 2007: 118). Agora, vão optando por áreas diferentes, e, também, com a frequência do Ensino Superior, vão terminando cursos superiores, o que favorece uma participação cívica e uma maior liderança, tanto na comunidade surda como na sociedade ouvinte¹⁷.

5.6 - Participação cívica e liderança feminina surda

Macedo *et al.*, (2007) comentam que nas Ciências Sociais muitos têm sido os estudos que se debruçaram sobre as questões da discriminação de género e sobre os desafios que as mulheres enfrentam. As mesmas autoras afirmam, também, que existem barreiras invisíveis (os designados tetos de vidro) mas poderosas, que dificultam os percursos das mulheres para chegarem a cargos de liderança, tais como: os estereótipos relativos às mulheres; as diferentes expectativas mediante o sexo; e, "as motivações, os constrangimentos familiares e constrangimentos relacionados com as organizações de trabalho" (Macedo *et al.*, 2007: 23). As mulheres surdas sofreram e sofrem os mesmos estereótipos discriminatórios enquanto mulheres, acrescidos pelas ideias preconcebidas relacionadas com o facto de serem surdas.

A Comunidade Surda, nos EUA, surgiu, em 1880, com a formação da National Association of the Deaf, embora os seus líderes masculinos estivessem no domínio das atividades políticas e públicas, reservando às mulheres papéis e opções restritas.

¹⁷ Neste ponto é de referir a importância da investigação levada a cabo por diversas instituições de Ensino Superior com Pós-Graduações e com Mestrados nesta área.

As mulheres surdas tiveram a oportunidade de encabeçar e liderar os clubes locais de uma forma mais relevante que as associações dos estados ou nacionais, embora estes clubes locais também tenham servido de base impulsionadora para a liderança de outras organizações mais importantes (Robinson, 2006). Assim, participavam nas atividades sociais da comunidade que eram importantes para a socialização, para a comunicação em LG, para a troca de ideias e ideais, para promover uma maior atividade política das pessoas surdas e para haver um espaço físico para as pessoas surdas se reunirem. Deste modo, as mulheres surdas mostraram o seu valor e os benefícios que aportavam das relações sociais, estando em condições de exercer pressão para a ascensão à liderança, lembrando os homens de que elas eram vitais para o sucesso das organizações surdas (Robinson, 2006).

A nível mundial, a Federação Mundial de Surdos¹⁸ tem como principal objetivo defender os interesses de mais de 70 milhões de surdas/os em todo o mundo, entre os quais, 80% vivem em países em vias de desenvolvimento. Carvalho (2007) afirma que 80% das/os surdas/os no mundo inteiro não tem acesso a qualquer tipo de educação; apenas 1 a 2% das/os surdas/os têm uma educação através da LG; sabendo que a situação específica das crianças e das mulheres é ainda mais grave. A nível nacional, Beatriz não tem conhecimento da existência de projetos por não existirem ou por, talvez, não ter informação acerca dos mesmos.

Macedo *et al.* (2007) afirmam que poucas pesquisas foram realizadas com o intuito de compreender as vidas das mulheres que lutaram por atingir lugares de destaque na área da liderança, não obstante as dificuldades que encontraram. As autoras referem, também, que muitas destas experiências de sucesso são generalizadas e é dada pouca atenção à sua diversidade. O modo como se pensa o lugar e o poder de participação e ação de mulheres surdas pode ser visto no que nos refere Leonor:

“Acho que em Portugal existem alguns projetos, movimentos e atividades que promovem as mulheres surdas. Por exemplo, se tiverem um objetivo há muita promoção nesse sentido. As mulheres têm muito poder. Os homens têm mais mas as mulheres têm vontade, promovem bem e conseguem atingir os seus objetivos” (Leonor, 38)

As associações de surdas/os vão promovendo algumas atividades em prol das mulheres surdas, embora a biografada não as tenha especificado e, existem, também, mulheres surdas que se preocupam e lutam pelos interesses das/os surdas/os.

“Existem algumas atividades que promovem as mulheres surdas. Por exemplo, fazem atividades na piscina. Na Associação [de Surdas/os], no grupo de jovens surdos tem uma mulher com muito poder, que tem muitas iniciativas e que cria atividades” (Rita, 24)

¹⁸ WFD – World Federation of the Deaf, fundada em 1951.

As pessoas surdas realçam a vontade de conviverem com outras surdas em festas e convívios nas associações de surdas/os o que desperta um sentimento de pertença a uma comunidade e procura pelo semelhante. As pessoas surdas formam um grupo cultural cuja base se alicerça no facto de serem pessoas “que vêem”, deixando de lado o enfoque somente na surdez, na parte negativa. Esta perspetiva pode ser o estímulo e a inspiração para o sucesso na vida destas pessoas (Hoffmeister, 1999).

Leonor, como Beatriz, participa nas associações de surdas/os sendo mesmo presidente de uma associação com ligação à comunidade surda, demonstrando que as mulheres surdas podem e têm lugar de destaque na comunidade surda e na sociedade em geral. Desta forma, existem focos, dentro da comunidade surda, onde as mulheres surdas ainda vão tendo algum destaque e algum poder.

“Essas pessoas estiveram a ver quem seria a pessoa indicada para ser presidente e elegeram-me. Foi esse o primeiro passo na presidência, há três anos. Tenho sido a presidente, tenho gostado do trabalho. O primeiro ano foi muito confuso, tive de aprender muita coisa. No segundo ano correu melhor e agora tenho muito interesse. Gostava muito de continuar. Pelo facto de ter trabalhado em diferentes locais enriqueceu-me muito, aprendi imenso com as outras pessoas. Se estivermos sempre no mesmo sítio parece que pára a aprendizagem” (Leonor, 38).

A nível mundial, foi fundada a NAD (National Association of Deaf), em 1880, e teve na presidência sempre homens. Só passados dezasseis anos é que foi eleita a primeira mulher para integrar o seu conselho diretivo.

Existem várias motivações e interesses que levam as pessoas surdas a participarem nas associações de surdas/os¹⁹. Refere, nomeadamente, que na associação há contato com outras/os surdas/os e aquisição de mais gestos:

“Antes, em casa, eu aceitava tudo o que me diziam, também a comunicação não era muito fluida, mas com o contato na associação fui aprendendo mais e mais. [...] Em casa era muito básico, tentava comunicar com a minha mãe, ela tentava explicar mas nunca de modo aprofundado. Na associação eu tinha os pormenores todos. E tinha sede dessa informação. E desde aí que tenho sempre desenvolvido cada vez mais. Por isso vale mesmo a pena” (Leonor, 38).

Muitas vezes as pessoas surdas relatam que em casa não recebem e não lhes é transmitida toda a informação a que têm direito de aceder, ficando esta somente por pequenos resumos de notícias e acontecimentos. Como forma de colmatar esta situação, e partir do momento que Leonor começou a frequentar a associação de surdas/os, teve contato com outras/os surdas/os com quem ia trocando experiências, relatos e onde ia aprofundando o seu conhecimento acerca das situações do dia-a-dia. É certo que as/os surdas/os poderão, também, ler as notícias nos jornais ou na

¹⁹ No ano passado, decorreu, no Estoril, as Olimpíadas de Xadrez de Surdos, que contou com a inscrição de trinta mulheres surdas, de vários países que participam pela primeira vez, no 4th ICSC (International Committee of Silent Chess) Deaf Ladies Olympiad Chess.

internet, mas muitas/os surdas/os não têm uma proficiência na leitura e na escrita que lhes permita uma compreensão completa do que lêem (Coelho, 2010b).

5.7 - Direitos sociais legislados, reivindicações permanentes: para além das questões de género

Na situação das pessoas surdas e, em especial das mulheres surdas, o que ocorre é que a luta das pessoas surdas para conseguirem atingir os seus intentos é realizada apenas por algumas/ns surdas/os, bem como o usufruto desses mesmos direitos alcançados só é aproveitado por algumas/uns surdas/os. Estas batalhas são levadas a cabo com o intuito de valorização das mulheres surdas enquanto mulheres e enquanto surdas (Martins, 2008).

O facto das/os surdas/os terem liberdade para comunicar em LG permite-lhes reivindicar os seus direitos na sua primeira língua. Durante mais de um século foi proibido, em colégios e instituições onde se encontravam surdas/os, a utilização da LG e tal situação incorre numa “violência explícita que se faz ao ser humano, e é também uma tentativa de humilhar, de retirar a sua humanidade” (Danesi, 2008: 17).

Muita da legislação em vigor em Portugal é das melhores a nível mundial no que se refere à surdez o que faz com que Portugal seja um país menos discriminativo e mais solidário, embora da teoria à prática há uma distância grande. Por vezes porque as pessoas surdas que não têm conhecimento dos seus verdadeiros direitos, outras vezes, porque a informação não lhes chega e também porque não há articulação entre os diferentes serviços (Coelho, 2010a; Galhardo, 2009). As/Os surdas/os têm direitos a nível da saúde, da segurança social, das acessibilidades, da educação, da LG, dos benefícios fiscais, da administração, do estacionamento e transporte, do emprego e formação profissional, da habitação, do desporto, do imposto automóvel, das ajudas técnicas, do serviço militar ou da carta de condução (Galhardo, 2009). Estes benefícios permitem às pessoas surdas terem acesso a determinados serviços em igualdade de circunstâncias comparativamente com as ouvintes.

As/Os surdas/os têm direito e devem reivindicar, caso não estejam à sua disposição, os apoios necessários, em diversas situações como: o acesso a uma educação bilingue para um desenvolvimento pleno a todos os níveis das crianças e jovens surdas/os; os documentos necessários para apresentar na Inspeção do Serviço Militar ou para a obtenção da Carta de Condução; o telemóvel necessário para a sua autonomia; e as mudanças a fazer em casa para saber quando o telefone toca, o fax, a campainha da porta e o choro da/o sua/seu filha/o quando esta/e se encontra noutra divisão da casa (Galhardo, 2009). Embora a situação das/os surdas/os não se

encontre de todo resolvida no que diz respeito aos seus direitos sociais e participação na vida da sociedade.

Ao longo da luta da histórica das mulheres e dos movimentos feministas uma das suas reivindicações tem sido pelos direitos das mulheres, tanto na esfera pública como na privada (Costa, 2004). A mesma autora afirma que nos séculos XIX e XX, os movimentos feministas embrenham-se no campo das lutas por direitos das mulheres, nomeadamente no acesso à educação e às oportunidades de trabalho, embora somente para algumas, geralmente para as mulheres de classes médias e abastadas. Claro que outras mulheres também beneficiaram e beneficiam dessa luta, apesar de muitas outras continuarem sem acesso aos contributos alcançados pelos movimentos feministas.

O facto das muitas pessoas surdas e ouvintes trabalharem em conjunto na luta para alcançarem a igualdade entre todas/os na sociedade, pode incentivar mais pessoas surdas e ouvintes para serem ativas na arena política, aumentando e fortalecendo a esta comunidade (Teske, 1998). Rita menciona que muita coisa falta ainda fazer para o bem-estar das/os surdas/os, mas que não conseguiria trabalhar sozinha, sendo necessário a ajuda de outras pessoas.

As comunidades surdas têm objetivos comuns que ressaltam, essencialmente, no campo educacional, económico, social e na vida cívica das cidadãs/ãos surdas/os (Teske, 1998). Um dos mais significativos movimentos das pessoas surdas em prol dos seus direitos teve lugar na Universidade de Gallaudet, a única universidade de Ciências Humanas para surdas/os no mundo, em 1988, em que estas/es fizeram greve. Até essa data, as/os surdas/os eram dirigidos por um diretor ouvinte. A greve serviu para exigirem a substituição do diretor em funções para uma/um diretora/r surda/o. Esta greve constituiu-se como “um movimento filosófico e político que encontrou valores fora dos códigos e das regras, conseguindo modificações educacionais e sociais” (Danesi, 2008: 18). Leonor, que se considera já velha, espera que as mulheres mais jovens lutem pelos seus direitos para uma vida melhor, para um futuro melhor. Já a Rita ainda não faz projeções quanto ao seu futuro e das suas colegas surdas. No campo educativo, Leonor refere que as crianças surdas não são todas iguais pelo que necessitam de diferentes respostas educativas, atendendo às suas especificidades. Esta biografada defende que a escola bilingue deve trabalhar, ao mesmo tempo, a LG e a escrita para que as/os alunas/os, quando saírem da escola, tenham ferramentas que lhes possibilite comunicar sem problemas na sociedade ouvinte. Mas ela deixa uma questão para reflexão para a sociedade ouvinte e para as próprias pessoas surdas:

“Na escola obrigam a utilizar a LG e está muito bem, mas e depois da escola? Ficam bloqueados? E a escrita? Isto ainda não está muito bem claro. É preciso ter atenção. Os padrões têm também de ter acesso à LG para comunicarem, mas há muito poucos que a sabem. É esta a dúvida que eu tenho até agora. Os professores têm de aceitar as duas línguas, têm de ser flexíveis, mas exigir, atenção!” (Leonor, 38).

Nas escolas de referência deverão trabalhar professoras/es surdas/os para que as/os alunas/os surdas/os tenham adultas/os surdas/os que sejam figuras de identificação, já que a maior parte das/os surdas/os nascem no seio de famílias ouvintes e, muitas vezes, só na escola contactam com outras/os surdas/os. O papel das/os adultas/os surdas/os é preponderante como “produtor e reproduzidor de aspetos culturais da comunidade de surdos/[as]” (Lulkin, 1998: 38). Assim, as alunas surdas poderiam ter conhecimento de outras mulheres surdas com quem poderiam falar sobre assuntos mais delicados, nomeadamente sexualidade, e que lhes poderiam esclarecer sobre variados temas. Sobre esta temática Leonor gestualiza o seguinte:

“Na legislação gostava que não existisse discriminação por parte dos ouvintes. Gostava que na lei deixasse de existir professores ouvintes. [...] Não posso espreitar para o futuro, mas preocupa-me porque se calhar a cultura surda poderá ficar um bocadinho prejudicada. É uma preocupação minha de há muitos anos até agora, mas eu respeito os professores ouvintes” (Leonor, 38)

Apesar de haver pessoas surdas que gostariam de ouvir, há quem considere outras situações piores que a surdez. Rita afirma que a cegueira é pior que a surdez e apresenta algumas representações da sociedade ouvinte face às/aos surdas/os:

“Sinto um bocadinho de ciúmes porque as outras pessoas ouvem e eu não, mas penso na situação de outras pessoas que ainda estão piores que eu. [...] [M]as é verdade que eu gostava de ouvir. Vergonha porque quando vou na rua e estou a gestualizar as pessoas param para ficar a olhar e eu sinto-me diferente, sinto-me revoltada. [...] Algumas pessoas dizem: “Ah, é surda, coitadinha” ou “É surda-muda” e eu fico mesmo enraivecida porque é aborrecido e triste” (Rita, 24).

A Rita apresenta ciúmes face às/aos ouvintes e vergonha, contudo ela participa nas associações de surdas/os e contacta diariamente com colegas surdas/os. É de realçar que a Rita não aceita os rótulos que muitas pessoas ouvintes atribuem às surdas enquanto pessoas a quem falta algo e, por conseguinte, se encontra numa posição inferior, revoltando-se quando presencia tais acontecimentos. É a partir destas representações das pessoas ouvintes perante as pessoas surdas, que estas últimas se vêem injustiçadas e lutam pelos seus direitos sociais para uma sociedade mais equitativa. Todas as conquistas alcançadas pela comunidade surda beneficiam os homens surdos e, também, as mulheres surdas que, aos poucos, vão participando cada vez mais na agenda política da comunidade surda contribuindo nas discussões com as suas perpetivas e olhares enquanto surdas e mulheres.

CONCLUSÕES

Conclusões

A partir das narrativas biográficas de três mulheres surdas percebeu-se alguns aspetos dos seus percursos educativos, profissionais e sociais, o que permite refletir trajetórias de vida de outras mulheres surdas e ouvintes.

Este estudo tentou demonstrar que as dificuldades por que estas mulheres passaram e/ou passam se devem sobretudo aos problemas de ordem comunicativa com que elas se deparam desde o início da sua vida. O facto da maioria da sociedade ser ouvinte e não dominar a LG, desencadeia situações onde pode haver falhas na comunicação. De forma a contornar estas condições, as mulheres biografadas encontraram caminhos alternativos, como por exemplo, comunicarem através da escrita ou de mímica. Caso seja possível, é importante que família e pessoas de referência na vida das pessoas surdas comuniquem com elas em LG, já que esta é a sua língua natural que deve ser adquirida o quanto antes pelas/os surdas/os.

Os testemunhos destas mulheres trouxeram contributos relevantes no campo das Ciências Sociais e Humanas. Por um lado, algumas das suas revelações corroboram o que os estudos relatam, nomeadamente no que concerne à evolução educativa das/os surdas/os, por exemplo, da passagem do oralismo para o bilinguismo, atualmente. Por outro lado, os seus depoimentos acompanham novos conhecimentos na área dos Estudos Surdos, como sendo novas visões em relação à cultura e à identidade surdas, que permitem novas interações entre surdas/os e ouvintes possibilitando um interculturalismo.

Esta pesquisa tornou-se relevante para repensar o conceito de educação e as questões em torno da educação, particularmente, da educação de surdas/os no sentido em que esta comunidade surda não é homogénea, apresentando uma multiculturalidade no seu interior que deve ser tida em consideração bem como a promoção de um diálogo intercultural. Estas mulheres, assim como a maioria das/os surdas/os, nasceram no seio de famílias ouvintes, muitas das quais ainda se recusam a facultar às/aos suas/seus filhas/os o acesso à LG. A falta de uma intervenção precoce junto destas crianças, que garanta o acesso atempado a uma língua estruturada condiciona a forma como estas se relacionam com o mundo, os conhecimentos que adquirem e o seu desenvolvimento psicológico, cognitivo e social. A educação bilingue é aquela que mais vai de encontro às necessidades destas/os alunas/os, isto se forem cumpridos todos os pressupostos teóricos subjacentes a esta filosofia: intervenção precoce, acesso a todos os conteúdos escolares através da primeira língua (a LG), ensino do Português como segunda língua, valorização da língua, cultura e identidade surdas.

Considera-se de extrema importância que a sociedade adote uma visão sócio-antropológica e cultural da surdez, para que haja uma mudança social e as/os surdas/os tenham o mesmo desenvolvimento linguístico e cognitivo das/os ouvintes. É também necessário que a teoria passe à prática, ou seja, que as leis não fiquem só no papel. Tal como Valente, Correia & Dias:

“Constatamos que, apesar das medidas legislativas assegurarem os direitos dos surdos, de se verificarem alterações e avanços significativos nas comunidades científica, tecnológica e filosófica, o sucesso dos[/as] surdos[/as], a nível académico, profissional e social, continua algo limitado, não só pelas concepções de surdez enraizadas, mas também pela realidade do país, pela insuficiente aplicação das medidas preconizadas, pela reduzida divulgação de informação sobre a surdez e, por vezes, lamentavelmente, por medidas economicistas”.

(Valente, Correia & Dias, 2005: 89).

Esta incoerência entre a legislação e a prática reflete-se, também, na ausência de consenso sobre o que é melhor para cada pessoa surda. As experiências das três mulheres biografadas, referidas ao longo de todo o estudo, mostram que cada sujeito vive, na sua individualidade, experiências distintas e que mostram que fenómenos iguais podem funcionar de modo diferente em diferentes pessoas. Esta questão levanta problemas às associações de surdas/os e às escolas que integram alunas/os surdas/os, uma vez que têm de atribuir diferentes respostas às diferentes pessoas e às suas especificidades. Deste modo, as pessoas surdas lidam com a questão da vivência individual e a integração desta vivência em situação de coletivo (comunidade surda e ouvinte) e familiar. Qual o nível que tem mais peso para as pessoas surdas? Dependerá de surda/o para surda/o, mas no que diz respeito às mulheres biografadas todas atribuem importância à família assim como ao envolvimento e participação na comunidade surda. Por outro lado, não deixa de ser importante, e as mulheres biografadas deixaram isso bem explícito, que surdas/os e ouvintes devem ter contato entre si, tentando promover a partilha de experiências e o inter/multiculturalismo, onde há lugar ao diálogo compreensivo entre diferentes culturas.

Ao longo deste trabalho, ressaltou um ponto importante que diz respeito à comunidade de surdas/os não se constituir como um grupo homogêneo, mas sim como um grupo que, apesar de transportar valores, tradições e características comuns, integra pessoas que são diferentes entre si. Assim, nesta pesquisa existem diferenças entre as mulheres biografadas no que concerne aos seus percursos educativos, profissionais e de participação na sociedade. Deste modo, é necessário reconhecer que é possível efetuar-se diferentes percursos de vida, já que as pessoas surdas têm

os mesmos direitos das demais, embora, em certas situações, se vejam limitadas ou mesmo impossibilitadas de seguir determinada opção.

Salienta-se, também, que as questões de gênero foram referidas de modo mais tímido, podendo explicar-se este facto com a ideia de que as questões da surdez se sobrepõem tornando outras dimensões das vidas dos sujeitos menos visíveis. O facto de pertencerem à comunidade surda, que é uma comunidade sociolinguística minoritária, fez com que emergissem mais facilmente, na maioria das vezes, os problemas de integração na sociedade majoritária, bem como as dificuldades comunicacionais que resultam em situações discriminatórias para as pessoas surdas. Por outro lado, é curioso ressaltar que as mulheres biografadas afirmaram que as suas mães é que estiveram presentes em algumas opções e escolhas nos seus percursos de vida.

No campo da educação, e mais especificamente na educação de surdas/os, as mulheres biografadas relatam a necessidade de formação inicial de professoras/es voltada para a diversidade e para as práticas para a inclusão, visto que muitas/os professoras/es não sabem lidar com estas situações.

Ao longo da pesquisa, evidenciaram-se diferentes posicionamentos das mulheres biografadas no que diz respeito ao ser surda. Se duas das biografadas se sentiam perfeitamente bem enquanto mulheres e surdas, já a Rita dizia que preferia ser mulher e ouvinte, afirmando mesmo que não tem orgulho em ser surda. Assim, notou-se que a questão da inclusão na sociedade majoritária não se encontrava ainda resolvida por parte da Rita possivelmente por ser a biografada mais nova, podendo ainda não ter, de forma consistente, o seu processo de construção identitária. Curiosamente, as três mulheres biografadas tinham uma representação de si, primeiro enquanto mulheres e, só depois, enquanto surdas, contudo só relataram experiências de discriminação e de desigualdades enquanto surdas. Neste sentido, as questões de gênero encontravam-se mais ocultas perante as questões da surdez. No que se prende com as questões de gênero e de cidadania das mulheres, as problemáticas eram transversais às mulheres surdas e ouvintes já que a cidadania das mulheres é enquanto mulheres e todas as outras dimensões de si, embora a questão da autonomia e da independência tenha uma complexidade diferente quando se fala de mulheres surdas. Neste ponto, a dimensão da comunicação torna-se relevante, uma vez que, muitas vezes, funciona como um bloqueador de situações de igualdade, originando dependência face a outras pessoas.

Quanto à parte metodológica, este trabalho pretendeu reconhecer diferentes percursos e trajetórias de vida de diferentes mulheres surdas, que são participantes e co-produtoras na pesquisa. Assim, o objeto de estudo é “o próprio fenómeno, ou seja,

as coisas mesmas e não o que se diz delas” (Coltro, 2000: 39). Mas esta procura pela essência dos fenômenos pode ser um fator contraditório para o método biográfico, uma vez que elimina outros componentes que podem ser relevantes para se perceber esse mesmo fenômeno. Assim, após compreender-se os fenômenos em si mesmos, convém observar de forma mais ampla para se compreender o próprio fenômeno, bem como outras realidades a partir desse mesmo fenômeno.

Esta investigação revelou-se importante para problematizar o método, pois constituiu-se como um desafio ao que foi *a priori* delineado como forma de recolha de informação: a voz. Deste modo, é necessário reconhecer que há sujeitos que lançam desafios aos métodos, neste caso biográficos, que parecem suportar com sucesso as imposições dos sujeitos e objeto.

Este trabalho ajuda, também, a compreender muitas outras realidades para além da que explicitamente se trata, uma vez que a partir dele podem-se compreender vidas de outras mulheres, excluídas e/ou estigmatizadas por diversos motivos; podem-se compreender realidades de mulheres e de homens portadores de uma deficiência que causa desigualdade e discriminação; e, podem-se compreender realidades e experiências de outros grupos minoritários, a nível linguístico, educativo, cultural e identitário.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Carlos (2005) "UAS – Realidade ou Utopia?", in Orquídea Coelho (coord.) *Prescrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, Coleção Caleidoscópio 2, 119-123.
- AFONSO, Carlos (2008) "Formação de professores para a educação bilingue de surdos", *Saber (e) Educar*, 13, 159-169.
- AMARAL, Maria Augusta; COUTINHO, Amândio & MARTINS, Maria Raquel Delgado (1994) *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- ARAÚJO, Helena Costa & MAGALHÃES, Maria José (1999) "Des-fiar as vidas. Perspetivas biográficas, mulheres e cidadania", in *Separata de: Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática: actas do Seminário Internacional*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 133-139.
- ARAÚJO, Helena Costa; MAGALHÃES, Maria José & FONSECA, Laura (2000) "Interrogando as metodologias qualitativas na sua contribuição para o campo educativo e de estudos sobre as mulheres", in Isabel Castro & Fátima Barbosa *Separata de: Coeducar: para uma Sociedade Inclusiva: actas do Seminário Internacional*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 133-147.
- ARAÚJO, Helena Costa (2001) "A emergência da cidadania das mulheres e a educação", in Teresa Santos & Sara Marques Pereira. *Leonor de Fonseca Pimentel: a portuguesa de Nápoles: 1752-1799*. Lisboa: Livros Horizonte, 95-104.
- ARAÚJO, Helena Costa (2006) "Democracia e representação das mulheres", *Ex Aequo*, 13, 59-65.
- ARAÚJO, Helena Costa (2007) "Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos de educação feministas", *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-116.
- ARAÚJO, Helena Costa (2010) "Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego", in Virgínia Ferreira (Org.) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e Circunstâncias*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 217-246.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNARTT, Sharon (2006) "Deaf Women and Inequality in Educational Attainment and Occupational Status: Is Deafness or Femaleness to Blame?", in Brenda Jo Brueggemann & Susan Burch (eds.) *Women and Deafness: double visions*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 57-77.
- BELLUGI, U. & KLIMA, E. (1979) *The Signs of Language*. New York: Harvard University Press.
- BENOÎT, Virole (2006) (ed.) *La Psychologie de la Surdit e*. Bruxelas: De Boeck Universit e.

- BENVENUTO, Andrea (2010) “La inclusión a una comunidad de inteligencias. Apuntes para la reflexión a partir del ejemplo de los sordos”, *Cadernos de Educação. Pelotas*, 36, 223-235.
- BERGER, Guy (2009) “A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.
- BLAY, Eva Alterman (2002) “Igualdade de Oportunidades para as Mulheres: Construindo o Caminho”, in Eva Alterman Blay (Org.) *Igualdade de Oportunidades para as Mulheres: um caminho em construção*. São Paulo: Humanitas, 10-20.
- BOTELHO, Paula (1999) “Surdos oralizados e identidades surdas”, in Carlos Skliar (Org.) *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, volume 2, 149-164.
- BOURDIEU, Pierre (2001) “Compreender”, in Pierre Bourdieu (Org.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 693-713.
- BRUEGGEMANN, Brenda Jo (2006) *Lend Me Your Ear: Rethorical Construtions of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- DE BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques, & DE SCHOUTHEETE, Marc (1991) *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BUENO, José (1998) “Surdez, linguagem e cultura”, *Cadernos Cedes*, volume 19, 46, 41-56. [On-line], http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005,12/11/2010.
- CABRAL, Eduardo (2004) “Para uma cronologia da educação dos surdos”, *Communicare: Revista de Educação*, 3, 35-53. [On-line], http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto59.pdf, 14/03/2011.
- CABRAL, Eduardo & COELHO, Orquídea (2006) “Uma língua nas nossas mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos”, in Rosa Bizarro e Fátima Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos, Experiências*, Porto: Porto Editora, 215-221.
- CARVALHO, Paulo (2007) *Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd’Universo.
- CASA-NOVA, Maria José (2004) “Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural”, in VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1-23.
- CASA-NOVA, Maria José (2005) “(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”, *Ensaio*, 47, 181-216.
- COELHO, Orquídea (2000) “E Depois da escola? Formação, autoformação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal”, in Rui Nunes. *Perspetivas na integração da pessoa surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 171-212.

- COELHO, Orquídea (2004) “As (in)comunicabilidades na formação: o que urge fazer entre surdos e ouvintes”, *Comunicare: revista de comunicação*, 3, 9-15.
- COELHO, Orquídea (2007) *Construindo Carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. (Documento não publicado).
- COELHO, Orquídea (2009) “Direitos Linguísticos, Acessibilidades e Cidadania. Spread the Sign e Profacity”, *Revista Diversidades*, volume 7, 25, 22-25. [On-line], http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=57442, 08/02/2011.
- COELHO, Orquídea (2010a) “Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico”, *Cadernos de Educação*, 36, 197-221.
- COELHO, Orquídea (2010b) (Org.) *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. Coleção Livpsic Ciências da Educação. Porto: Livpsic.
- COELHO, Orquídea, CABRAL, Eduardo & GOMES, Maria do Céu (2004) “Formação de surdos: ao encontro da legitimidade perdida”, *Educação Sociedade & Culturas*, 22, 153-181.
- COELHO, Orquídea, GOMES, Maria do Céu & CABRAL, Eduardo (2007) “Surdos e ouvintes, mais que uma língua em cada língua”, in Rosa Bizarro (Org.) *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Perafita: Areal Editores, 376-384.
- COLEMAN, James (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington: Office Education.
- COLTRO, Alex (2000) “A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade”, *Caderno de Pesquisas em Administração*, volume 1, 11, 37-45.
- CORREIA, José Alberto (1998) “O método autobiográfico na formação em contexto prisional: contributos para uma epistemologia da escuta no campo da formação de adultos”, in José Alberto Correia *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora, 142-152.
- CORREIA, José Alberto (2005) “Contributos para a construção de “narrativas educativas” de esquerda”, *Perspetiva: revista do Centro de Ciências da Educação*, volume 23, 2, 407-426.
- COSTA, Suely Gomes (2004) “Movimentos Feministas, Feminismos”, *Estudos Feministas*. Florianópolis, 12, 23-36.
- DANESI, Marlene (2008) “Direitos Humanos relacionados à Língua e à cultura da comunidade surda: aspetos éticos”, *Ciência em Movimento*, 19, 15-20.
- DAVID, Miriam; EDWARDS, Rosalind; HUGHES, Mary & RIBBENS, Jane (1993) *Mothers and Education: Inside Out? Exploring Family Education Policy and Experience*. Londres: The Macmillan Press Ltd.

- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; AMARAL, Maria Augusta, & COUTINHO, Amândio (1994) *Para uma Gramática da Língua Gestual*. Lisboa: Caminho.
- DIAS, Isabel (2007) “Uma abordagem feminista dos maus tratos às mulheres”, in Manuela Tavares; Teresa Almeida; Lígia Amâncio & Teresa Joaquim (coord.) *O longo caminho das mulheres. Feminismos – 80 anos depois*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 395-420.
- DUARTE, Ivone (2006) “Igualdade de oportunidades na criança surda”, in Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara (coord.) *O Gesto e a Palavra I Antologia de Textos Sobre a Surdez*. Lisboa: Editorial Caminho, 257-274.
- DUARTE, Ivone, RICOU, Miguel & NUNES, Rui (2005) “A surdez e a autonomia pessoal”, in Orquídea Coelho [coord.] *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 125-138.
- DUBAR, Claude (2006) *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- EDELMUTH, Célia (2002) “Igualdade na diferença: superando as falsas barreiras à sexualidade de mulheres portadoras de deficiência”, in Eva Alterman Blay (Org.) *Igualdade de Oportunidades para as Mulheres: um caminho em construção*. São Paulo: Humanitas, 121-135.
- ESTÊVÃO, Carlos (2001) *Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- FELIZES, Raquel (2010) *Experiências produtoras de igualdade e desigualdade nos diversos espaços estruturadores da agência de pessoas surdas isoladas*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. (Documento não publicado).
- FERNANDES, Elaine (2008) “Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita”, *CES Revista*, 22, 77-88.
- FERRAROTTI, Franco (1988) “Sobre a autonomia do método biográfico”, in António Nóvoa & Mathias Finger (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 19-34.
- FERRAROTTI, Franco (1991) “Sobre a autonomia do método biográfico”, *Sociologia: Problemas e Práticas*, 9, 171-177.
- FERREIRA, Manuela (1998) “Crianças: percalços no percurso de construção de um obeto sócio-histórico-educacional. Fontes e categorias”, *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970: atas do 1º Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação*, volume 3, 433-448.
- FERREIRA, Manuela & SARMENTO, Manuel Jacinto (2008) “Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz”, *Revista Eletrônica de Educação*, volume 2, 2, 60-91.
- FERREIRA, Maria de Fátima (1999) *O trabalho de equipa multidisciplinar em intervenção precoce: expetativas e ideias de pais e profissionais na avaliação*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. (Documento não publicado).

- FERREIRA, Virgínia (2010) “A evolução das desigualdades entre salários masculinos e femininos: um percurso irregular”, in Virgínia Ferreira (Org.) *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal – políticas e circunstâncias*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 139-190.
- FINGER, Mathias (1988) “As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico”, in António Nóvoa & Mathias Finger (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 17-34.
- FONSECA, Maria Laura (2002) “Revisitando culturas juvenis: investimentos de raparigas na escola”, *Ex Aequo*, 7, 85-98.
- FONSECA, Maria Laura (2005) *Vozes, Silêncios e Ruídos na educação escolar das raparigas*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. (Documento não publicado)
- FONSECA, Maria Laura & ARAÚJO, Helena (2007) “Em torno de autonomia e desafecção: dois conceitos para perceber percursos escolares de jovens raparigas e rapazes na escola?”, *Ex Aequo*, 15, 63-67.
- GALHARDO, Isabel (2009) “Pessoa surda: saúde e direitos sociais”, in Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara (coord.) *O Gesto e a Palavra 2*. Lisboa: Editorial Caminho, 209-270.
- GARCIA, Barbara Gerner (1999) “O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos”, in Carlos Skliar (Org.) *Actualidade da educação bilingue para surdos*, volume 1, 149-162.
- GARLAND-THOMSON, Rosemarie (2005) “Feminist Disability Studies”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, volume 30, 2, 1557-1587.
- GEERTZ, Clifford (1993) *The Interpretation of Cultures: selected essays*. London: Fontana Press.
- GESUELI, Zilda Maria (2006) “Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão”, *Educação e Sociedade*, volume 27, 94, 277-292. [On-line], <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>, 12/11/2010.
- GOFFMAN, Erving (1963) *Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon and Schuster.
- GOMES, Maria do Céu, CABRAL, Eduardo & COELHO, Orquídea (2006) “Diferentes somos todos. A educação dos surdos como mediação cultural”, in Rosa Bizarro (Org.) *Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores, 46-58.
- GOMES, Maria do Céu (2010) *Lugares e Representações do Outro. A Surdez como Diferença*. Coleção Ciências da Educação, número 6. Porto: CIIE/Livpsic.

- GUERRA, Isabel Carvalho (2006) Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso. Estoril: Princípia.
- HARDING, Sandra (1991) *Whose science? Whose knowledge?: thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- HARDING, Sandra (2004) "Introduction: standpoint theory as a site of political, philosophic, and scientific debate", in Sandra Harding (Ed.) *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. New York: Routledge, 1-16.
- HENRIQUES, Vera Maria (1993) "Campo Educacional: Identidade Científica e Interdisciplinaridade", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 178, 655-680.
- HOFFMEISTER, Robert (1999) "Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia", in Carlos Skliar (Org.) *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, volume 2, 113-130.
- HOOKS, Bell (1989) "Feminism: a transformational politic", in *Talking Back: thinking feminist, thinking black*. Cambridge: South End Press, 19-27.
- HUSSERL, Edmund (1970) *The crisis of european sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- JAMES, Susan (1992) "The Good-Enough Citizen: citizenship and independence", in G. Bock & S. James (Orgs.) *Beyond Equality and Difference. Citizenship, Politics and Female Subjectivity*. Londres: Routledge, 48-68.
- JEPSON, Jill (1992) (ed.) *No Walls of Stone: An Anthology of Literature by Deaf and Hard of Hearing Writers*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- KARNOPP, Lodenir Becker (2010) "Produções culturais de surdos: análise da literatura surda", *Cadernos de Educação*, 36, 155-174.
- KELLY, Arlene Blumenthal (2006) "How deaf women produce gendered signs", in Brenda Jo Brueggemann & Susan Burch (Edi.) *Lend Me Your Ear: Rethorical Construtions of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 226-241.
- KLEIN, Madalena (1998) "Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador", in Carlos Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Edições Mediação, 75-93.
- KLEIN, Madalena (2005) "Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador", pág 1-18. [On-line], http://www.cultura-sorda.eu/resources/Klein_movimento-surdo.pdf, 04/03/2011.
- KLEIN, Madalena & FORMOZO, Daniele de Paula (2007) "Gênero e Surdez", *Reflexão e Ação*, Volume 15, 1, 100-112. [On-line], <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172>, 23/03/2010.
- KRENTZ, Christopher (2000) (ed.) *A Mighty Change: An Anthology of Deaf American Writing 1816-1864*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério (2004) “*Sobre a história da infância*”, in Luciano Mendes Faria Filho (org.) *A Infância e sua Educação. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 15-33.
- L’HUIILLIER, Marie-Thérèse (2010) “Surdité et langue des signs. D’où vient l’illettrisme chez les personnes sourdes”, intervention de Marie-Thérèse L’Huillier, charge de mission Culture-p dagogogie. [On-line], http://www.lituraterre.org/D_ou_vient_l_illettrisme_chez_les_personnes_sourdes-Intervention_de_Marie_Therese_L_Huillier.pdf, 14/03/2011.
- LABORIT, Emmanuelle (2000) *O Grito da Gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho.
- LANE, Harlan (1997) *A m scara da benevol ncia. A comunidade surda amorda ada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEITE, Carlinda (2007) “Quest es do currículo e da educa o intercultural”, *Construir Notícias*, 37, 40-48.
- LEITE, Carlinda (2008) “A multiculturalidade e a educa o intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal”, in Carlinda Leite, Am lia Lopes, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Maria de Lourdes Tura. *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*, DP et Alii, 19-40.
- LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2008) “Desafios de um currículo comprometido com a inclusão”, in *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedi es, 117-132.
- LOPES, Maura Corcini (1998) “Rela es de poderes no espaço multicultural da escola para surdos”, in Carlos Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Media o, 105-121.
- LOPES, Maura Corcini & VEIGA-NETO, Alfredo (2006) “Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar”, *Perspetiva*, volume 24, número Especial, 81-100.
- LOPES, Margarida Chagas & PERISTA, Heloísa (2010) “Trinta anos de educa o, forma o e trabalho: convergências e divergências nas trajetórias de mulheres e de homens”, in Virgínia Ferreira (Org.) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e circunstâncias*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 191-216.
- LOURO, Guacira (1999) *G nero, sexualidade e educa o: uma perspetiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LOURO, Guacira (2000) *Currículo, g nero e sexualidade*. Colec o Currículo, Políticas e Práticas, número 5. Porto: Porto Editora.
- LOURO, Guacira (2007) “G nero, Sexualidade e Educa o: das afinidades políticas  s tensões teórico-metodológicas”, *Educa o em Revista*, 46, 201-218.

- LULKIN, Sérgio (1998) “O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada”, in Carlos Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Edições Mediação, 33-49.
- MACEDO, Eunice; COSTA, Walderiria; NOGUEIRA, Conceição & ARAÚJO, Helena Costa (2007) “Por outras formas de ser e estar: mulheres, participação e tomada de decisão”, in Inocência Mata & Laura Padilha *A mulher em África: vozes de uma margem sempre presente*. Lisboa: Edições Colibri, 21-31.
- MACEDO, Eunice & ARAÚJO, Helena (2009) “Liderança das mulheres: masculinidade(s) e feminilidade(s) em contextos sócio-educativos e relações de poder”, in Eunice Macedo & Maria Helena Marijke Koning (Coords.) *Reinventando lideranças: género, educação e poder*. Fundação Cuidar o Futuro, 101-115.
- MAGALHÃES, Maria José & ARAÚJO, Helena (2000) “Da neutralidade às (des)igualdades de género: a descoberta de dispositivos de mudança”, *Coeducar: para uma Sociedade Inclusiva: actas do seminário internacional*, 189-199.
- MAGALHÃES, António & STOER, Stephen (2003a) “A diferença somos nós”, in *A Página da Educação*, volume 12, 121, 7-8.
- MAGALHÃES, António & STOER, Stephen (2003b) “A reconfiguração da educação inter/multicultural”, *Revista Grifos*, 15, 106-114.
- MAGALHÃES, António & STOER, Stephen (2006) “Inclusão social e a “escola reclamada””, in David Rodrigues (Org.) *Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 65-84.
- MAGALHÃES, Rita & CARDOSO, Ana (2010) “A Pessoa com Deficiência e a Crise das Identidades na Contemporaneidade”, *Cadernos de Pesquisa*, volume 40, 139, 45-61. [On-line], <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a03.pdf>, 14/09/2010.
- MAALOUF, Amin (1998) *Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- MARSHALL, T. H. (1967) *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MASUTTI, Mara Lúcia & SANTOS, Silvana Aguiar dos (2008) “Intérpretes de Língua de Sinais: uma Política em Construção”, in Ronice Müller de Quadros (Org.) *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 148-167.
- MATIAS, Maria Goretti (2002) Françoise Battagliola, *Histoire du travail des femmes, Analyse Social*, Volume XXXVII, 163, 697-702.
- MAYNARD, M. & PURVIS, J. (ed.s) (1994) *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. Londres: Taylor e Francis.
- MCROBBIE, Angela (1991) *Feminism and Youth Culture: from Jackie to Just Seventeen*. Basingstoke: Macmillan.
- MEIRELLES, Vivianny & SPINILLO, Alina Galvão (2004) “Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos”, *Estudos de Psicologia*, 9(1), 131-144.

- MOREIRA, Sandra (1998) “A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade”, in Carlos Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Edições Mediação, 95-103.
- MORRIS, Jenny (1998) *Feminism, gender and disability*. Comunicação apresentada num seminário em Sidney, Australia. [On-line], <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/morris/gender%20and%20disability.pdf>, 17/06/2010.
- MOTTEZ, Bernard (2006) *Les sourds existent-ils?* L'Harmattan. Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto.
- NETO, Elydio dos Santos (2009) “Construção (auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal”, *Revista @mbienteeducação*, volume 2, 2, 95-114.
- NUNES, Rui (2009) “A identidade surda face ao direito a um futuro aberto”, in Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara (Coord.) *O Gesto e a Palavra 2*. Lisboa: Editorial Caminho, 325-340.
- OLESEN, Virginia (1998) “Feminisms and Models of Qualitative Research”, in Norman Denzin & Yvonna Lincoln *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 300-332.
- PARÁISO, Marlucy (1997) “Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo”, *Cadernos de Pesquisa*, 102, 23-45.
- PERLIN, Gladis (1998) “Identidades Surdas”, in Carlos Skliar (Org.), *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 51-73.
- PERRENOUD, Philippe (2003) “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!”, *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- PINTO, Teresa & HENRIQUES, Fernanda (2000) *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- PIZARRO, Deborah Maria Lopes & EULÁLIO, Sílvia Regina (2008) “A dialética da inclusão do surdo no mundo do trabalho no viés histórico-social da psicologia”, *Anais do V Seminário Escola Inclusiva: Diversidade e Sustentabilidade: do Local ao Global*. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva.
- PLUMMER, Ken (1983) *Documents of Life – an introduction to the problems and literature of a humanistic method*. London: George Allen & Unwin Hyman.
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone & RAYBAUT, Paul (1983) *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Oeiras. Celta Editora.
- RÊGO, Maria do Céu da Cunha (2010) “A construção da igualdade de homens e mulheres no trabalho e no emprego na lei portuguesa”, in Virgínia Ferreira (Org.) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e circunstâncias*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 57-98.

- REILY, Lucia (2007) "O papel da Igreja nos primórdios da educação de surdos", *Revista Brasileira de Educação*, volume 12, 35, 308-326. [On-line], <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf>, 10/11/2010.
- REIS, Flaviane (2007) "Professores Surdos: Identificação ou *Modelo?*", in Ronice Müller de Quadros & Gladis Perlin (Orgs.) *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 86-99.
- RIBEIRO, Matilde (1995) "Mulheres negras brasileiras: de Bertiooga a Beijing", *Estudos Feministas*, 2, 446-456.
- ROBINSON, Sara (2006) "The extended family: deaf women in organizations", in Brenda Jo Brueggemann & Susan Burch (Edi.) *Lend Me Your Ear: Rethorical Constructions of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 40-56.
- SÁ, Nídia Limeira (2006) "Existe uma cultura surda?", *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas. [On-line], www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc, 13/03/2010.
- SANTANA, Ana Paula & BERGAMO, Alexandre (2005) "Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas", *Educação e Sociedade*, Campinas, volume 26, 91, 565-582. [On-line], <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a13v2691.pdf>, 13/09/2010.
- SANTANA, Ana Paula (2007) *Surdez e linguagem: aspetos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987) *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1988) "Um Discurso Sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna", *Estudos Avançados*, volume 2, 2, 46-71.
- SANTOS, José Paulo (2005) "A incomunicável comunicabilidade do surdo: da censura comunicativa à afirmação de uma identidade", in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Apontamento, Coleção Caleidoscópio 2, 153-161.
- SCHÜTZ, Alfred (1994) *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SILVA, Maria Paula (2005) *A construção/estruturação do género na aula de Educação Física no ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto. (Documento não publicado)
- SILVA, Regina (2010) "Língua Gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda", in Orquídea Coelho (Org.) *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. Coleção Livpsic Ciências da Educação. Porto: Livpsic, 101-145.
- SILVA, Sofia Marques (2006) "Engenheiras civis na execução de obra: identificação, conciliação biográfica e negociação de "zonas de conforto"", *Fórum Sociológico*, 15, 83-102.

- SILVA, Sofia Marques (2007) “Recensão à obra de G. Mialaret – Les méthodes de recherche em science de l’éducation”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 209-213.
- SILVA, Sofia Marques (2008a) *Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude: etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. (Documento não publicado)
- SILVA, Vilmar (2008b) “As representações em ser surdo no contexto da educação bilingue”, in Ronice Müller de Quadros (Org.) *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 80-97.
- SILVEIRA, Carolina (2007) “O Currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda”, in Ronice Müller de Quadros & Gladis Perlin (Orgs.) *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 150-189.
- SILVESTRE, Núria (2007) “Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos”, in Valéria Amorim Arantes (Org.) *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 49-104.
- SIM-SIM, Inês (2005) “O Ensino do Português escrito nos alunos surdos na escolaridade básica”, in Inês Sim-Sim *A Criança Surda. Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 15-28.
- SIROTA, Regine; DELGADO, Ana Cristina; FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina & TOMÁS, Catarina Almeida (2010) “Do ofício de aluno ao ofício de criança”, in *XVII Colóquio da Seção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa.
- SKLIAR, Carlos (1997a) (Org.) *Educação e Exclusão, Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- SKLIAR, Carlos (1998a) “Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos”, *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- SKLIAR, Carlos (1998b) (Org.) “Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade”, in Carlos Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Edições Mediação, 7-32.
- SKLIAR, Carlos & QUADROS, Ronice Muller de (2000) “Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos”, *Estilos da Clínica*, São Paulo, volume V, 9, 32-51.
- STOER, Stephen & CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

- STOER, Stephen, MAGALHÃES, António & RODRIGUES, David (2004) “O Lugar da Cidadania”, in Stephen Stoer, António Magalhães & David Rodrigues, *Os Lugares da Exclusão Social*. São Paulo: Cortez Editora, 72-93.
- STOER, Stephen, MAGALHÃES, António (2005) *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- STOKOE, William (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Maryland: Linstock Press.
- SUTTON-SPENCE, Rachel & QUADROS, Ronice (2006) “Poesia em Língua de Sinais: Traços da Identidade Surda”, in Ronice Müller de Quadros (Org.), *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 110-165.
- STEHR, Nico (2000) “Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 42, 101-112.
- STRÖBEL, Karin (2007) “História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas”, in Ronice Müller de Quadros & Gladis Perlin *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 18-37.
- TERRASÊCA, Manuela (1996) “O instrumento de pesquisa: a entrevista”, in *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 91-101. (Documentos não publicado)
- TESKE, Ottomar (1998) “A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas”, in Carlos Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 140-156.
- TÉTÉ GONÇALVES, Vítor (2005) “A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos...”, in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Apontamento, Coleção Caleidoscópio 2, 97-105.
- THOMA, Adriana da Silva (2005) “A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema”, in Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini (Orgs.) *A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 56-69.
- TUXI, Patrícia (2009) *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Tese de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

- VALA, Jorge (1986) “A Análise de Conteúdo”, in Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- VALENTE, Ana, CORREIA, Maria João & DIAS, Rui (2005) “Surdez: duas realidades interpretativas”, in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, Coleção Caleidoscópio 2, 81-90.
- VIEIRA-MACHADO, Lucienne (2008) “Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar a pedagogia”, in Ronice Müller de Quadros (Org.) *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 208-257.
- VILHALVA, Shirley (2004) *O despertar do silêncio*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul.
- VILHALVA, Shirley (s/d) “O despertar das mulheres surdas no Brasil”, *Revista da FENEIS*. [On-line], http://www.feneis.org.br/page/materias_despertarmulheres.asp, 04/03/2011.
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick & JACKSON, Don (1993) *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.
- WENSING, Pien (2005) *Encontros de Prospero e Caliban – Identidades pós-coloniais em Foe e Baía dos Tigres*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Utrecht, Utrecht. [On-line], <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0324-083009/UUindex.html>, 16/10/2010.
- WESEMANN, Johan (2009) “Experiência pessoal”, in Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara (Coord.) *O Gesto e a Palavra 2*. Lisboa: Editorial Caminho, 97-136.

Legislação Referenciada

- Ministério da Educação. (1998). Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, II série, número 104, de 6 de Maio.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1ª série, número 4, de 7 de Janeiro.
- Lei Constitucional n.º 2/97, artigo 74º, alínea h), Constituição da República Portuguesa, de 20 de Setembro.

ANEXOS

ANEXO I
DECRETO-LEI 3/2008. DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1ª SÉRIE, NÚMERO 4, DE
7 DE JANEIRO

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

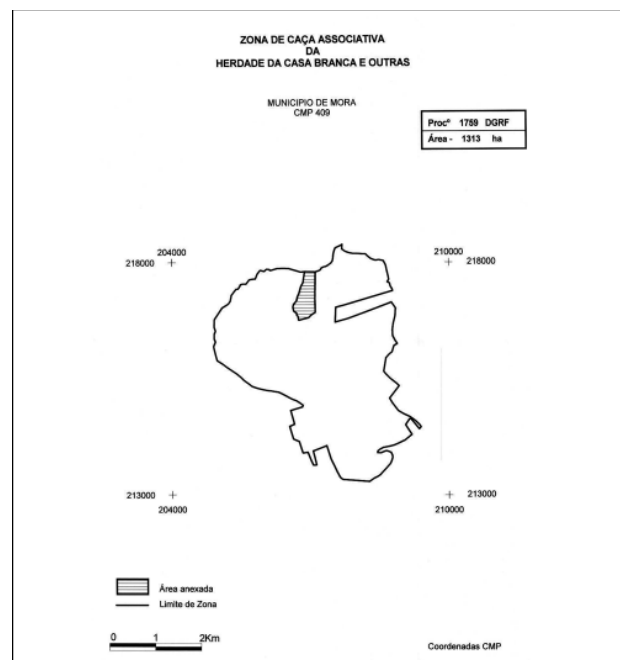
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

- a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
- b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

APÊNDICES

APÊNDICE I
CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito de uma investigação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, com especialização em Educação e Surdez, solicito a sua participação no meu estudo final cujo tema central é as Mulheres Surdas e Igualdade de Oportunidades. O objetivo deste estudo é compreender as particularidades vividas por mulheres surdas que passaram por diferentes épocas políticas, diferentes movimentos sociais, diferentes modelos educativos,...

A sua participação é de extrema importância para nos dar o seu exemplo de vida.

Tudo o que for dito nesta entrevista é estritamente confidencial, salvaguardando, deste modo, o anonimato e privacidade.

A sua participação será deliberada pelo que poderá, a qualquer momento, desistir do estudo.

Porto, 08 Outubro de 2010

Assinatura da Investigadora

Assinatura da Participante

APÊNDICE II
GUIÃO DAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: Mulheres Surdas

Guião das Entrevistas Biográficas

A entrevistar:

- Mulher surda formadora de Língua Gestual Portuguesa e presidente de uma associação inserida na comunidade surda.
- Mulher surda duma geração mais antiga.
- Mulher surda estudante do curso de Educação Social, ESE – IPP.

Objetivos:

- Perceber as particularidades vividas por duas mulheres surdas que passaram por diferentes políticas, diferentes movimentos sociais, diferentes modelos educativos,...
- Perceber os mecanismos de liderança emergentes.

I - Memórias

“Fale-me da sua vida com a família, da sua relação com a família, com os irmãos,...”

Memórias relativas à infância. “O que se lembra da escola?”

II – Experiências no espaço familiar

- Comunicação com a família (gestual/oral)
- Uso de gestos domésticos e/ou codificados, em que contextos?
- Quando é que usa a língua gestual?
- Como faz para transmitir sentimentos, acontecimentos marcantes?
- Que relação, em criança, com a família e amigos/as?
- Como viveu a maternidade enquanto surda?
- Enquanto mãe surda sentiu/ vivenciou alguma situação de discriminação?
- De que forma educa os filhos para a não discriminação?

III – Percurso escolar / educativo

“Como foi a passagem da infância para a escola?”

- Com que idade começou a frequentar a escola?
- No pré-escolar/ 1º ciclo que tipo de escola frequentou (regular ou especial)?
- Já sabia LGP? Onde aprendeu?
- Qual o tipo de ensino, oralista ou gestual?
- No 2/3 ciclo e Secundário que tipo de escola frequentou (regular ou especial)?
- Como foi o percurso escolar da infância ao ensino superior.
- Ao longo do percurso escolar sentiu que existia igualdade de oportunidades entre surdos/as.
- “O que mudaria no seu percurso escolar?”

IV - Experiências no espaço escolar

- Qual o tipo de ensino, oralista ou gestual? Turmas de surdos ou integração com ouvintes?
- A comunidade escolar (funcionários, colegas, professores) sabia LGP?
- Que tipo de apoios teve (Professor de ensino especial, Intérprete de LGP, Formador, Terapeuta da fala, outros)?
- Escolheu/os pais escolheram a instituição educativa que frequentou?
- Acha que os currículos dos surdos devem ser adaptados ou iguais ao dos/as ouvintes?
- Episódios ou pessoas marcantes/ memórias da escola enquanto aluna surda? (Professores, colegas outros)
- “Sentia igualdade de oportunidades ou diferenças com pares surdos/as (relação surdo/surda)? E com ouvintes (rapazes e raparigas) (sala de aula/externo)?”
- Considera a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como a sua primeira língua e o Português como segunda?

V – Experiências no Mundo Laboral/ Situação atual

- Percurso profissional.
- “Como está a ser a experiência no Ensino Superior?”

- “Que expectativas tem em relação ao futuro profissional, uma vez que está a terminar o curso?”
- “Como foi a entrada no mundo do trabalho?”
- “Por que motivo escolheu a profissão de formadora de LGP? O que a motivou?”
- “Que expectativas tem?”
- Como foi ser uma mulher surda nos diferentes locais onde trabalhou?
- Primeiro emprego, dificuldades / facilidades, por ser mulher e/ou por ser surda? Idade?
- No caso de não ser formadora/professora, “acha que poderia procurar qualquer tipo de trabalho?”

Ser Mulher Surda e Desigualdade

VI – Construções Identitárias e Biográficas enquanto Mulher

- “Como vê/ qual a sua opinião sobre as mulheres surdas?”
- Defina-se como mulher.

VII – Construções Identitárias e Biográficas enquanto Surda

- “Qual o papel das mulheres surdas na sociedade maioritária? E na comunidade surda?”
- “Conhece exemplos de mulheres surdas que tenham vingado neste mundo tão competitivo?”
- “O que pode condicionar o sucesso ou insucesso das mulheres surdas?”
- Defina-se como surda.
- Que conselhos daria a outras mulheres?

VIII – Participação na sociedade/cívica e Cidadania

- “Como ocupa os seus tempos livres?”
- “Como se vê na comunidade ouvinte?”
- “O que acha que a comunidade ouvinte conhece da comunidade surda?”

Pares

- Primeiro grupo de amigos (surdos/as ou ouvintes)?
- Como era a relação com as amigas surdas, na juventude?

Afetos / Namoros

- Relações afetivas/de amizade com surdos/as ou ouvintes.
- “Como foi o início do namoro?”

Liderança

- “Conhece os direitos dos/as surdos/as? Acha que são respeitados?”
- “Frequenta locais de convívio com a comunidade surda?”
- “Participa em alguma associação, instituição? Qual o seu papel?”
- “Quais as atividades que frequentou ou frequenta?”
- “Motivações/interesses para participar na associação de surdos.”

Discriminação

- “Quais as barreiras que encontra no dia-a-dia? Já lhe aconteceu alguma situação desagradável, por falta de comunicação?”
- Acesso aos media, meios de comunicação?
- Que barreiras encontra no seu dia-a-dia enquanto mulher?
- “Considera que as mulheres surdas têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes?”
- “E entre mulheres surdas e homens surdos?”
- “E, dentro da própria comunidade surda, considera que as mulheres surdas têm igual acesso e sucesso entre elas?”
- “Existem movimentos, projetos e/ou atividades que promovam as mulheres surdas, em Portugal?”
- “Qual o estatuto e o reconhecimento do papel da mulher surda, no interior da comunidade surda? Qual a “condição de mulher” no seio da comunidade surda?”
- Considera que há igualdade de oportunidades entre surdas e ouvintes?

IX – Percepções sobre a Cultura Surda

- “Considera que existe uma cultura surda?”

X – Experiência / Pertença à Comunidade Surda

- Sentiu necessidade de se inserir na comunidade surda?
- Participa activamente em ações/seminários realizados na comunidade surda?
- “O que é que a comunidade surda faz para divulgar e dar a conhecer a sua cultura?” (Os/As ouvintes devem conhecer a cultura surda?)
- Comunidade surda: como é o convívio?

XI – Percepções / Olhares sobre si própria/mesma

- “Vê-se primeiramente como surda ou como mulher?”
- “Quando é que teve consciência de que era surda, que tinha uma cultura e língua própria?”
- “Tem orgulho em ser surda? E em ser mulher?”
- “Como é que a comunidade ouvinte a vê?”

Dirigido à Formadora/Professora de LGP

- “Porque é que escolheu a profissão de Formadora/Professora?”
- “O que pensa do papel de Formadora/Professora de LGP no ensino das crianças surdas?”
- “Faça uma comparação entre a educação de surdos que vivenciou enquanto aluna e a Educação de surdos/as de agora (Visão cronológica dos acontecimentos).”
- “O que pensa sobre o Ensino Bilingue/ Se concorda com o modelo de ensino de surdos? O que pensa do Decreto-Lei 3/2008 (Escolas de referência)?”
- “Como Professora de Surdos/as, o que pensa que poderia fazer para melhorar o ensino das crianças e jovens surdos/as?”
- “Houve mudanças na legislação na área da educação de surdos/as mais atualmente. Será que isso trouxe melhorias no acesso e sucesso educativo dos/as surdos/as?”

- “Considera que há relação entre o acesso e sucesso educativo e o acesso ao mundo do trabalho?”
- Como seria uma escola que pudesse ser a ideal para os surdos, que respondesse às necessidades dos surdos?
- Que contributos positivos poderão dar tanto os/as professores/as surdos/as como os/as ouvintes para a educação dos/as surdos/as?
- A nível do ensino superior tem-se registado algumas alterações a favor dos/as estudantes surdos/as, nomeadamente a presença do/a intérprete. Considera que é o suficiente ou que mais medidas deveriam ser tomadas para a inclusão dos/as estudantes surdos/as?
- “Considera que há relação entre o acesso e sucesso educativo e o acesso ao mundo do trabalho?”
- Como seria uma escola/faculdade que pudesse ser a ideal para os surdos, que respondesse às necessidades dos surdos?

*Complete a ideia: **Ser uma mulher surda é...***

Questões Finais

- “Já se sentiu alguma vez discriminada por ser surda? E por ser mulher?”
- “Expetativas em relação ao futuro das mulheres surdas.”
- “Como transmite a sua experiência/cultura surda às/aos filhas/os e aos jovens.”
- “Alterações a nível legislativo, na sociedade que gostaria que acontecessem?”
- “Que conselhos daria a uma mulher surda jovem.”

XI - Notas biográficas

- Identificação, idade
- Vive com quem?
- Como é composto o seu agregado familiar?
- Habilitações literárias

Historial da surdez:

- Nasceu surda?
- Com que idade é que ficou surda?
- Sua reação e reação dos pais?
- Tipo de surdez?
- Os pais são ouvintes ou surdos? Tem familiares surdos?
- Usou prótese auditiva? Situação atual (continua a usar ou não?).
- Usa implante?
- Necessita de acompanhamento de Intérprete de LGP e/ou familiar em deslocações a serviços públicos (hospitais, tribunais)?

Muita obrigada pela sua colaboração: Sara Sousa

APÊNDICE III
ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

Entrevista a Rita

Aluna do 3º ano do curso de Educação Social na ESE do Porto

Entrevista em 21 de Dezembro de 2010 (9h30 – 10h30), na ESE do Porto

Intervenientes (INT)

Sara Sousa (SS)

Rita (R)

Joana (J) – Intérprete de LGP

INT		Notas
SS	Bom dia! Obrigada por teres aceite fazeres parte do meu estudo do Mestrado em que o tema central é as mulheres surdas e a igualdade de oportunidades e o meu objectivo é compreender as particularidades vividas que passaram por diferentes épocas políticas, diferentes movimentos sociais, diferentes modelos educativos... Tudo o que for dito nesta entrevista é confidencial, portanto está salvaguardado o teu anonimato e privacidade. A tua participação é deliberada e a qualquer momento poderás desistir deste estudo. Preciso só duma assinatura para o consentimento informado em que a pessoa aceita.	
R	Ok, eu assino.	Pausa para assinar o consentimento informado
SS	Gostava que me contasses um pouco da tua vida desde pequena até agora, da tua relação com a tua família, com os teus irmãos se os tiveres... Como é que tem sido...	
R	Então vou contar. Quando nasci os meus pais não sabiam se eu era ouvinte ou surda. Os meus pais só descobriram que eu era surda quando eu tinha dois anos. A minha mãe levou-me ao centro de saúde e a médica achou que a minha mãe era tola porque era normal, uma vez que eu podia não ouvir por estar distraída apenas. A médica bateu a porta e eu virei a cabeça, olhei. A minha mãe achou muito estranho e levou-me a outro médico no Porto que lhe disse que eu era surda profunda. Os	

meus pais ficaram tristes, obviamente. Ficou preocupada porque não sabia como tratar a filha, estava muito preocupada porque achava que por ser surda não iria ser feliz. A minha mãe tentou perguntar a outras pessoas como é que iria ser na escola, por exemplo, teria que ser uma escola especial, e então andou à procura.

A minha família, antes de saber que eu era surda, comunicava comigo bem. E quando souberam que era surda continuaram a comunicar comigo na mesma, não mudaram nada, continuaram da mesma forma, com a mesma atitude. Claro que tentaram utilizar mais mímica e a oralizar melhor para eu perceber, mas não mudaram, continuaram a comunicar e a relacionar-se comigo.

A minha mãe conseguiu encontrar um colégio, o Araújo Porto, que é um colégio de freiras, onde entrei com três anos para o infantário, para o pré-escolar. Quando entrei no primeiro ciclo, já entrei atrasada, já tinha oito anos, e aí tinha terapia da fala, tinha tudo, tinha alguns professores que sabiam LG embora fosse um bocadinho diferente mas eu consegui e continuei sempre até à quarta classe. Era uma boa aluna.

Com o meu irmão conversava bem, utilizávamos mímica e através da leitura de fala porque ele não sabe LG, apenas sabe o abecedário, o meu irmão. Os meus pais não sabem nada de LG, nem a minha família, embora se preocupem muito em estar de frente para mim para eu fazer a leitura de fala e através de mímica para que eu perceba. A minha mãe também conhece a minha voz, já está habituada. O meu pai já não. Com o meu pai é um pouco mais complicado porque, quando eu era pequena, o meu pai estava muito pouco tempo comigo, porque trabalhava fora e acabávamos por ter pouco contacto, relacionávamo-nos pouco e isso prejudicou a nossa comunicação. Mas, por exemplo, o meu pai brinca comigo, mas às vezes há dificuldades com o meu pai, já com a minha mãe não, corre tudo bem, ela já está habituada e eu também.

Quando eu entrei no 5º ano, na escola de Paranhos, também foi normal, também era uma boa aluna, mas estava integrada com ouvintes, pela primeira vez, em Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, mas só nessas três disciplinas, o que era

um bocadinho complicado porque era a primeira vez, mas correu normal e continuei até ao 7º onde comecei a piorar porque brincava e portava-me um bocadinho pior, mas correu tudo bem até ao 9º ano. Depois, no 10º ano, na secundária, entrei na escola Alexandre Herculano e então, aí, tive grandes dificuldades porque era a primeira vez que estava integrada com ouvintes em todas as disciplinas e sentia muitas dificuldades. Os professores não escreviam nada no quadro, só falavam e os ouvintes escreviam mas eu só olhava, era horrível. Na escola Alexandre Herculano só havia quatro surdos e foi nesse ano que começou a ter surdos pela primeira vez. Depois quando vieram intérpretes, porque antes não havia surdos, foi um bocadinho complicado porque andaram à procura e a tentar adaptar para o ensino especial, o que demorou muito tempo. No 10º ano tive notas muito fracas e pela primeira vez tive negativas, nunca antes tinha tido, até ao 9º ano nunca tinha tirado negativas. No 10º ano foi a primeira vez, tirei para aí três ou quatro, tinha muitas dificuldades e foi muito difícil para mim, foi horrível. Não havia acompanhamento por parte dos professores nem ajuda, os apontamentos dos colegas também não dava... Mas consegui passar para o 11º, embora as notas tenham sido muito fracas, mas consegui com esforço. No 11º ano, tentou-se a desintegração dos ouvintes e a integração em turmas de surdos nas disciplinas de Português, Francês e Filosofia, mas só nestas três em turmas de surdos, as restantes era em turmas de ouvintes. Depois vieram duas intérpretes e eu fui conseguindo, não muito melhor mas ainda assim melhor, aos poucos, comparando com o 10º ano foi muito melhor o 11º. Fiquei satisfeita porque se estivesse integrada na turma dos ouvintes a Francês, o professor só falava porque não queria escrever em Português só para nós. No 10º o professor tentava esforçar-se e escrevia em Português e em Francês, mas achava que era uma perda de tempo para os ouvintes e uma vez que só tinha três surdos (porque o outro estava em Desporto) e então só falava Francês, porque não queria adaptar só para três surdos. E então o professor fez uma proposta que consistia em conseguir uma turma só de surdos no 11º e então correu bem. Depois no 12º foi normal, já estava habituada, estava em turma de surdos só em

Português e Francês e nas restantes com os ouvintes. Fui conseguindo mais ou menos. Passei a tudo. Eu não queria ir para a faculdade, mas os professores insistiram e os meus pais também porque achavam que era bom para o meu futuro. Os meus pais e os professores achavam que eu tinha capacidades para estar na faculdade. Mas eu não queria porque tinha tirado notas fracas, mas eles insistiram. Eu não sabia que curso escolher, mas os professores ajudaram-me. Eu queria ir para Coimbra para o curso de LG, mas os meus pais não aceitaram porque achavam que não seria futuro para mim, porque achavam que os surdos iriam diminuir e não queriam que eu fosse para longe, porque eu ainda não sou muito independente e não davam tanta importância à LG. Depois queria ir para Turismo, mas não podia por causa da comunicação e era necessário Francês, Inglês e Alemão, línguas estrangeiras que eu não sabia. Depois, os professores acompanharam-me a outra faculdade, de Hotelaria, para saber informações. Eu queria mas não podia porque tinha disciplinas de Linguística e eu não sabia. Também queria Informática porque do 10º ao 12º estive no curso de Informática e gostava de continuar na faculdade, mas o meu problema é que eu odeio Matemática e para entrar no curso na faculdade teria de fazer exame nacional de Matemática e era impossível para mim, teria de estar três ou quatro anos a tentar para conseguir. Depois os professores falaram do curso de Educação Social: “O curso de Educação Social é bom e tem muitas saídas profissionais e podes trabalhar em variadas áreas, pelas saídas profissionais é muito bom”. Então eu pensei e decidir escolher este curso. Consegui entrar logo, na minha primeira opção, na ESE, mas tenho muitas dificuldades. Se no 10º ano tinha dificuldades agora tenho ainda mais, porque a turma é enorme, os professores falam muito e rápido e não consigo acompanhar a leitura de fala, é impossível, é muito complicado para mim. Mais tarde vieram intérpretes estagiárias o que foi ajudando, mas para mim, até agora, fui reprovando, mas eu antes nunca tinha reprovado, nunca, aqui na faculdade foi a primeira vez, porque as disciplinas são muitas, os apoios são poucos. Os meus pais não me apoiam porque não percebem a matéria das diferentes disciplinas, não percebem. A minha família

	<p>também não ajuda porque são todos da área de engenharia. E aqui é muito diferente porque as disciplinas são muito teóricas e sinto-me um pouco aborrecida porque, quando entrei para o curso, achava que seria mais prático, mas enganei-me porque, na verdade é muito teórico. Até agora acho que há pouco apoio, ter a presença de intérprete não chega, é preciso mais apoio e também é necessário que os professores adaptem os textos, por exemplo, há textos em Inglês e Francês e é muito difícil, é complicado. Vou pedir ajuda a quem? Se pedir a amigos dizem que não têm tempo e também têm vida própria, é muito complicado. Eu tentei muitas vezes desistir da faculdade, mas os meus pais insistiram para que eu continuasse, “Não podes desistir, és fraca? Não pode ser, tens de continuar, estás quase a acabar”. Antes faltava muito, mas os meus pais não me deixaram desistir, porque se eu desistisse da faculdade os meus pais não me ajudariam no trabalho. Então, eu ponderei e decidir ficar na faculdade até agora e tentar acabar. Agora também falta pouco e faço um esforço para tentar acabar.</p>	
SS	<p>Mas vais continuar... Queres trabalhar na área? Ou queres tirar outro curso...</p>	
R	<p>Não sei porque se trabalhasse nesta área com surdos era bom, mas se não fosse com surdos seria complicado. Não sei, tenho de pensar bem nisso. Não me importo de trabalhar nesta ou noutra área.</p>	
SS	<p>Mas terias escolhido outro curso se agora estivesses no 12º ano escolherias outro curso?</p>	
R	<p>Antes pensava no curso em Coimbra. Se tivesse ido para esse curso estava ligado à LG e à identidade surda, ao ensino da LG e eu sou surda. Estaria a ensinar a LG, a apoiar... Quando estou com amigos ouvintes a conversar por vezes ensino-lhes gestos. E ponho-me a imaginar que se fosse professora de LG seria bom para mim, mas já há muitas pessoas surdas que escolhem esse curso e acaba por haver pouco trabalho.</p>	<p>Curso de LGP; Identificação com a surdez</p>
SS	<p>Disseste que só entraste para a primeira classe com oito anos. Porquê?</p>	
R	<p>Não sei... Acho que antigamente em Araújo Porto havia muitos surdos e os mais velhos iam entrar para a escola primária e os mais novos ficavam. Havia muitos surdos que estavam atrasados</p>	

	para entrarem para a primária, com 14 e 15 anos entravam e os mais novos continuavam no pré. A minha mãe acabou por ir lá à escola e dizer que não podia ser, que eu não podia ficar, que tinha de continuar para a primária, que já era tarde porque já tinha oito anos. E então eu fui para a 1ª classe. Com seis e sete anos estava no pré.	
SS	Ao longo deste tempo todo sentes que existe ou existia igualdade de oportunidades? Ou havia diferenças em relação aos teus colegas ouvintes?	
R	Eu acho que igualdade que não há. Por exemplo, eu quero escolher um curso e não posso. Sinto-me diferente, inferiorizada em relação aos ouvintes. Preciso de ter direito a escolher o curso que quero! Não posso por causa da comunicação, a comunicação é sempre um prejuízo, não pode ser! Fico aborrecida, fico triste. Igualdade não há, porque, por exemplo, um ouvinte quer ir para o curso de hotelaria, vai e eu não posso por causa da comunicação. Sinto-me magoada.	
SS	E em relação aos colegas surdos, sentes que há igualdade de oportunidades?	
R	Com os surdos? Sim... Acho que sim.	
SS	E como foi ser uma mulher surda ao longo destes anos todos?	
R	É para falar de mim própria?	
SS	Sim, sim.	
J	Achas que é igual ser uma mulher ouvinte ou surda?	Explicitação da questão
R	Acho que é igual. Claro que a comunicação é diferente, mas acho que é a única diferença mais marcante, é a comunicação.	
SS	Qual a tua opinião sobre as mulheres surdas?	Não tem opinião ou nunca pensou sobre o tema.
R	Não sei...	
SS	Define-te como mulher.	
R	Não sei explicar. Não sei... como mulher...	
SS	Qual o papel das mulheres surdas na sociedade maioritária, ouvinte?	

R	Em relação à conversa e à comunicação?	
J	A importância das mulheres surdas dentro da sociedade ouvinte.	Explicitação da questão.
SS	Se há algum contributo que as mulheres surdas dão à sociedade ouvinte.	
R	Por exemplo, ensinam a LG, explicam o que é ser surdo e a surdez.	
SS	E dentro da comunidade surda, qual o papel das mulheres surdas?	
R	A importância dentro do grupo? As mulheres? Porquê as mulheres?	
SS	O meu estudo é sobre as mulheres e eu gostaria de saber se há alguma relevância ou se não há...	
R	A diferença entre mulheres e homens?	
SS	Não há respostas certas ou erradas. Isto é a tua opinião. Não é necessário sequer responder.	
R	Não sei... As mulheres...	
SS	Vamos mudar de tema. Como ocupas os teus tempos livres?	
R	Vou à praia, no Verão. Às vezes no Inverno também vou passear. Adoro a praia, é o amor da minha vida (risos). Ir ao cinema, passear, ir ao shopping, ir ao ginásio, estar com amigos surdos e ouvintes. Agora acho que estou mais com amigos ouvintes, no fim-de-semana estou mais com amigos ouvintes. Mas encontro-me com ouvintes e surdos.	
SS	E a comunicação com os amigos ouvintes como é?	
R	Se eu o conhecer há muitos anos é fácil, estou à vontade, conversamos de forma diferente, sim, por mímica e por leitura de fala. A primeira vez que conheço um ouvinte é complicado para mim. Por exemplo, está um grupo de ouvintes e eu estou lá também, se estiver muitos ouvintes tenho vergonha e não falo. Se for num grupo de surdos falamos imenso, é muito diferente. Se estiver um ou dois ouvintes a conversar comigo estou à vontade e conversamos por mímica e leitura de fala. Mas se estiverem muitos, não, fico calada, tenho vergonha, fico mais fechada porque também tenho medo de falhar ou que, quando falo os outros não percebam e então prefiro ficar calada, mais reservada.	
SS	Como foi o início do namoro?	

R	<p>Eu já namorei com ouvintes, com um durante dois anos. Na primeira vez foi complicado, claro! Na comunicação e a conversar tivemos de aprender os dois, tivemos de nos habituar um ao outro. Eu tinha de fazer leitura de fala e ele tinha de falar mais calmamente, não podia falar rápido senão eu não percebia. Depois com o tempo também fomos habituando e conseguindo, tornando-se normal. Na primeira relação com um ouvinte, em que namorei dois anos, foi um pouco complicado porque eu achava que faltava mais esforço para que a comunicação fluísse. Depois, no último namoro com um ouvinte, com o meu ex-namorado, foi impecável. Ele aprendeu LG, havia um grande esforço da parte dele, os pais dele também comunicavam comigo à vontade, tentavam comunicar por LG básica. Foi perfeito, não havia dificuldades.</p>	
SS	Mas já namoraste com surdos?	
R	Já (risos). É diferente, é muito diferente namorar com surdos ou ouvintes, são completamente diferentes.	
SS	Claro. E participas nalguma associação ou nalguma instituição ligada à comunidade surda?	
R	Na associação de surdos do Porto sim, já frequentei há algum tempo, mas agora não tenho ido. Antes, quando estava na esco secundária, eu ia muitas vezes à associação para conviver e também participava no grupo de jovens surdos, sim, participava, mas agora não, já não vou. Só vou, por exemplo, a festas.	
SS	E porque é que deixaste de ir tantas vezes? Por falta de tempo?	
R	<p>Não é só por isso. A associação mudou, antes era nos Aliados e agora é na Praça das Flores que é muito longe. Antes os surdos eram imensos e agora parece que diminuíram, são só dois ou três ou quatro, muitos foram para outros lados, muitos encontram-se em cafés. Antes os surdos eram muito unidos, eram um grupo grande, ligado e mesmo que houvesse problemas não interessava porque se mantinham juntos, mas agora, não, vão-se separando e o grupo vai-se desmembrando, criando vários grupos de surdos. Alguns vão para o café, outros vão para a associação, mas para aqui vão muito poucos. À noite, sim, vão mais surdos à associação, mas eu moro longe e não dá, não tenho tempo nem tenho carro para lá ir e, então, não vou. Mas antes eu também tinha um grupo de ouvintes parecido com o</p>	

	<p>grupo dos escuteiros e, ao mesmo tempo o grupo dos surdos, na associação, o grupo de jovens surdos. Depois desisti do grupo dos ouvintes para estar só no grupo de surdos, porque a comunicação era muito mais fácil. No grupo de ouvintes, eram muitos, eles falavam e eu tentava fazer leitura de fala, mas esquece, era muito difícil e acabei por desistir.</p>	
SS	<p>E que barreiras encontras no dia-a-dia, dificuldades... Já te aconteceu alguma situação por falta de comunicação?</p>	
R	<p>Já me aconteceu no metro, um dia, mais ou menos há dois anos, estava um tempo horrível e eu estava distraída a mexer no telemóvel e, em São Bento, o motorista avisou toda a gente para sair do metro, mas eu não ouvi, porque havia problemas na ponte D. Luís, tinha caído uma árvore e, então, o motorista avisou toda a gente para sair e eu fiquei sozinha porque não reparei que as pessoas tinham saído porque ia a mexer no telemóvel. Quando reparei: “Que se passa? Estou sozinha...” E o segurança que estava fora foi bruto: “És mesmo dahh!”. E eu fiquei sem perceber o que se passava. O metro continuou, estava escuro e eu fiquei preocupada, como é que eu ia fazer? Comecei a bater na porta. Foi horrível. O motorista da frente veio ao meu encontro e disse “Então?”, eu disse-lhe “Não ouço, sou surda”. Ele aí percebeu e pediu desculpa. Eu fiquei mesmo furiosa, não gostei do segurança porque disse que eu era burra. O motorista tentou acalmar-me, eu estava mesmo enervada, e foi comigo a pé até à polícia porque eu queria procurar o segurança, estava mesmo chateada, mas não o vi. Depois fui embora, e em casa, contei à minha mãe e ao meu irmão e eles ficaram preocupados com a situação e na eventualidade de acontecer alguma coisa no metro, podia ser grave. Era necessário o segurança ter entrado no metro e ter visto se não havia realmente mais ninguém, mas não, ficou do lado de fora e ainda se põe com gestos a insinuar que eu era burra. Foi uma imagem mesmo forte. O meu irmão fez queixa no JN para tornar isto público. Eu acho, quanto às barreiras, no metro, e uma vez que eu não ouço, deveria de se mudar, porque se acontecer alguma coisa grave como é com os surdos?</p>	<p>Gesto comum à frente da cara.</p>
SS	<p>É verdade, é verdade. E enquanto mulher já encontraste alguma situação, alguma dificuldade no teu dia-a-dia?</p>	
R	<p>Como mulher penso que não. Mas sobre a menstruação, por</p>	

	exemplo? Eu pergunto à minha mãe e ela explica-me ou falo com amigas. Não sinto assim dificuldades. Sim, claro que ser mulher é complicado, mas...	
SS	Consideras que as mulheres surdas têm igual acesso ao trabalho e à educação que as mulheres ouvintes?	
R	Sim, porque não? Porque não? Se estivermos a falar de um trabalho qualquer prático eu acho que as mulheres surdas ainda o desempenham melhor que as ouvintes, a nível de trabalhos manuais, tenho a certeza que trabalham melhor, porque as surdas não falam e estão concentradas no que estão a fazer. Enquanto as ouvintes distraem-se na conversa umas com as outras e perdem tempo. Não estou assim a ver mais situações.	
SS	E entre mulheres surdas e homens surdos à igualdade de acesso à educação e ao trabalho?	
R	Depende da área de trabalho, depende. Também depende das capacidades das pessoas, são todas diferentes. Não consigo responder.	
SS	Conheces movimentos, projectos ou actividades que promovam as mulheres surdas, em Portugal?	
R	Ligados a quê?	
SS	Ligados à comunidade surda, mas específicos para as mulheres surdas.	
R	Sim, fazem actividades na piscina. Por exemplo na associação, no grupo de jovens surdos tem uma mulher com muito poder, que tem muitas iniciativas e que cria actividades. É uma mulher com sucesso, é uma mulher.	
SS	Achas que existe uma cultura surda?	
R	Sim, acho que sim.	
SS	E o que é para ti a cultura surda?	
R	Eu não percebo bem a identidade surda e a cultura surda. Eu não consigo perceber bem a cultura surda. A cultura surda o que é?	
SS	Mas antes disseste que tinhas uma cultura surda?	
R	Eu acho que sim, que há uma cultura surda, é diferente. A cultura surda é estar sempre em grupo de surdos e conversar entre si. Eu acho que é isso.	
SS	E no dia-a-dia está presente essa identidade surda e essa cultura surda? Ou é algo só ligado ao grupo de surdos...	

R	Nos dois, acaba por estar nos dois. Antes, na escola de Paranhos, eu sentia que éramos mesmo só os surdos, unidos e um grupo, mas depois quando comecei a estar no grupo dos ouvintes senti-me, assim, dividida, e também não aceito bem ser surda. Eu sei que tenho de aceitar o facto de ser surda, mas não aceito muito bem, tenho alguma relutância.	
SS	Vês-te primeiro como mulher ou como surda?	
R	Como mulher! Surda... Porque é assim, eu não gosto de ser surda, percebes? Não aceito bem. Por isso mostro-me enquanto mulher e a surda “deixa para o lado”, fica em último.	
SS	Mas tens vergonha de ser surda?	
R	Depende. Não é vergonha, mas sinto-me mal. É verdade que eu gostava muito de ouvir, é o meu sonho, é ouvir. Gostava de ouvir o mar, se tivesse chateada ou zangada colocava uns fones e ouvia música, distraía-me. Sinto um bocadinho de ciúmes porque as outras pessoas ouvem e eu não, mas penso na situação de outras pessoas que ainda estão piores que eu. Por exemplo, não andam ou são cegas ou passam fome e eu tenho tudo na vida, não me falta nada: tenho comida, tenho uma família que gosta de mim, não me posso queixar muito, não posso, mas é verdade que eu gostava de ouvir. Vergonha porque quando vou na rua e estou a gestualizar as pessoas param para ficar a olhar e eu sinto-me diferente, sinto-me revoltada. Mas depende dos dias, uns dias não ligo e deixo andar, mas noutros dias fico mesmo angustiada. Algumas pessoas dizem: “Ah, é surda, coitadinha” ou “É surda-muda” e eu fico mesmo enraivecida porque é aborrecido e triste. Eu tenho família e sou a única surda e quando era pequena e quando eu soube que era surda não entendia, pensava que era culpa dos meus pais, que eles não gostavam de mim por eu ser surda e criticava-os muito e a minha mãe ficava triste por isso, eu dizia que a culpa era deles porque eu era a única surda na família. E eu acho que nunca aceitei bem o facto de ser surda, agora ser mulher já estou habituada, é a vida, é assim.	
SS	Mas tens orgulho em ser surda?	
R	Eu não. Porque se eu fosse ouvinte entrava na faculdade e tinha muito menos dificuldades, a comunicação era muito melhor. Por exemplo, às vezes estou num grupo de ouvintes e apetece-me falar, mas como sou surda falo pouco, tenho medo de falar e	

	deixo-me ficar. E por vezes penso “E se fosse ouvinte?”, falava com todos, estava à vontade. Quando estou com surdos falo imenso, mesmo se estiverem surdos que não conheço falo na mesma com eles. Se for no metro e encontrar um surdo meto conversa e falo com ele, mas se for ouvinte já não, esquece, já me afasto. Não, não tenho orgulho em ser surda.	
SS	E em seres mulher? Tens orgulho?	
R	Sim... Prefiro ser mulher a ser homem (risos). Ser mulher é muito melhor.	
SS	Também falaste que no Ensino Superior há a presença do intérprete, nas escolas e em algumas faculdades, mas disseste que não era o suficiente. O que é que deveria de haver mais?	
R	Não é só. Porque, por exemplo, a intérprete fala e eu estou a olhar, sim eu percebo os gestos, mas como é que vou colocar toda aquela informação na cabeça? Não consigo memorizar tudo. E os apontamentos? Tenho de pedir a colegas e depois em casa estou a ler e se não perceber o que quer dizer? Não dá... Falta muita coisa, por exemplo, num grupo de surdos ou de ouvintes em que estejam integrados surdos é necessário adaptar um bocadinho, o professor deve estar mais atento, antes das aulas deve fornecer os textos, dar mais apoio, o professor também deve falar de uma forma mais simples e explicar de forma mais clara, falta muita coisa é preciso mais ajuda. As disciplinas são muitas, a intérprete traduz e temos de colocar a informação toda na cabeça, mas é complicado. Posso até decorar os gestos, mas os gestos não são iguais à escrita e torna-se complicado. Eu sinto muitas dificuldades no Ensino Superior, do meu percurso escolar até agora, é onde sinto mais dificuldades. Quando era pequena e estava integrada com os ouvintes acho que conseguia desenvolver mais, é a minha opinião. Com surdos até ao 9º ano tudo bem, mas depois no 10º foi uma grande mudança e agora no Ensino Superior ainda mais. Falta o hábito desde pequena a estar sempre com ouvintes, a aprender vocabulário e palavras e aí é possível que tivesse menos dificuldades, é a minha opinião.	
SS	E como seria uma faculdade ideal para ti?	
R	Eu acho que a faculdade perfeita é em Coimbra. Por exemplo a de Coimbra.	
SS	Mas só o curso de LG...	

R	Eu só conheço esse curso, mas se os outros cursos tiverem adaptações é possível que também sejam bons. O curso de Educação Social é bom, o problema é que é muito teórico e eu não percebo bem os textos e qual a ligação que têm à Educação Social e o que é a Educação Social. Acho que é muito teórico. Acho que fico um pouco prejudicada nas aulas porque os professores falam de uma forma difícil e também é complicado para a intérprete traduzir. Se a intérprete for boa e se acompanhar bem e explicar o que é a matéria. Eu acho que este curso é bom, e esta área é boa, é muito interessante, mas o meu problema é que eu não gosto muito da parte teórica, é o único problema.	
SS	O que é ser uma mulher surda?	
R	(pausa para pensar) É uma pergunta difícil. Mulheres, mulheres, mulheres...	
SS	E que expectativas tens em relação ao futuro das mulheres surdas?	
R	Das mulheres?	
J	(Reformulação da questão) Se achas que há expectativas para o futuro das mulheres surdas.	
R	Ainda não pensei nisso...	
SS	Se pudesses que alterações farias a nível legislativo, na sociedade para melhorares as tuas condições de vida?	
R	É difícil...	
SS	Mas se tivesses o poder de mudar alguma coisa, o que mudarias?	
R	Não poderia ser eu a mudar alguma coisa sozinha. Se fosse um grupo a mudar gostava, várias pessoas com poder para fazer a mudança, mostrá-la e atingir o objectivo. Agora sozinha não conseguiria, perderia o interesse. É difícil...Não sei, ainda não pensei no futuro... Depois vê-se. Vive-se um dia de cada vez.	
SS	Pronto, a minha entrevista terminou. Não sei se queres dizer alguma coisa que tenha ficado por dizer, algum comentário...	
R	Falta alguma coisa aí?	
SS	Se estiver alguma coisa em falta também te digo.	
R	Ok, estás à vontade.	

SS	Só algumas perguntas sobre a tua história. São só notas minhas, apontamentos. Nasceste surda?	
R	Os meus pais não sabem... Os meus pais só descobriram quando eu tinha perto de dois anos. Não sabem quando é que eu fiquei surda mesmo e o médico também não sabe. Eu nasci normal, saudável, não tinha doenças, era normal, mas os médicos não sabem se nasci assim ou se foi de repente. Os meus pais não sabem responder e os médicos também não sabem.	
SS	E usaste próteses?	
R	Sim, antes usava, agora não. Antes usava mas não gostava muito porque ouvia muito barulho e não percebia as palavras, era só sons assim... que eu não conseguia estar com as próteses e desisti. Há quatro anos fui ao médico e ele insistia para que eu colocasse um implante coclear porque achava que se eu o colocasse passava a ouvir bem. Eu tentei explicar ao médico que com o implante poderia ouvir bem, ok, mas o problema é depois aprender as palavras, e os sons. Agora? Se fosse quando era pequena, tudo bem, mas agora? Mas o médico insistiu a dizer que dava, que dava, que conseguia. A minha mãe não concordou com o médico porque achou que eu é que tinha de decidir. O meu pai queria que eu colocasse o implante e insistiu comigo e porquê? Porque a comunicação entre mim e o meu pai é mais difícil e com a minha mãe não, é perfeita, a comunicação é muito boa. O meu pai tem dificuldades, então, por isso, ele insistia para que colocasse o implante. O meu pai achava que era um milagre, que com ele ouviria bem. Tentei explicar ao meu pai que não, que não era assim, que tinha um amigo meu implantado e que não serviu de nada. Esta situação criou problemas entre os meus pais, discutiram por minha causa, mas foi o médico que criou esta situação. O meu pai queria que colocasse o implante, a minha mãe não e então discutiram e isso foi um bocadinho chato e que prejudicou um bocadinho a relação deles, mas fui eu que decidi e ponto final, assunto encerrado. Fui discriminada quando fui tirar a carta de condução. Era necessário um papel como prova de que era surda profunda. Então fui ao médico que me acompanhou desde pequena, mas ele tinha mudado de instalações e eu não sabia para onde. Eu tinha de fazer um audiograma, mas o	

	<p>problema é que o médico tinha mudado de local e eu não sabia para onde. Então fui procurar outro médico privado, muito caro, foram trinta e cinco contos, na moeda antiga. Entrei e o médico disse-me que não podia fazer o audiograma porque não podia tirar a carta de condução. Se tivesse implante, sim, podia tirar a carta. E eu disse-lhe: “Desculpe, como? Só com implante?”. E depois insistiu para que colocasse o implante e eu achei que ele era estúpido, que me estava a discriminar uma vez que não podia tirar a carta de condução por ser surda profunda e se tivesse implante já podia, não tem lógica. Eu tentei explicar ao médico, mas ele mostrou-me os diplomas dele, “Olhe que eu sou Doutor!”. E eu disse-lhe: “Desculpe, Dr., mas há muitos surdos que conseguem tirar a carta de condução, qual é o problema? Os surdos têm é de estar mais atentos”, mas o médico não entendeu. Deu-me o papel a dizer que não podia tirar a carta de condução. Eu fiquei revoltada, a minha mãe rasgou o documento do médico e pedi à associação ajuda para ir a um médico. Então fui acompanhada a outro médico que aceitou e que me passou a declaração e que foi espectacular. Mas eu achei que fui mesmo discriminada, não percebi porque é que o outro médico fez isso. Também lhe disse: “Então é tão Doutor e escreve linguagem? Não pode ser, é LG”, mas a minha mãe afastou-me e disse para estar calada, estava com vergonha, mas era para lhe ensinar. Foi horrível.</p>	
SS	Mas já tiraste a carta?	
R	Sim, já, mas não tenho carro. O meu pai tem medo que eu conduza. Há três anos que estou parada. Quando acabar a faculdade vou começar a conduzir e não interessa o que o meu pai diga, tem de aceitar.	
SS	Obrigada.	
R	De nada.	

Entrevista a Leonor

Presidente de uma associação ligada à comunidade surda

Formadora e Professora de Alunos/as Surdos/as num Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

Entrevista em 21 de Agosto de 2010 (10h – 11h)

Intervenientes (INT)

Leonor (L)

Sara Sousa (SS)

Maria (M) – Intérprete de LGP

INT		NOTAS
SS	Bom dia!	
L	Bom dia!	
SS	Desde já agradeço a vossa disponibilidade para estarem aqui e participarem nesta entrevista a qual faz parte do meu trabalho final do mestrado cujo tema é as mulheres surdas.	
L	Eu já sou velha. (Risos)	
SS	É sobre as mulheres surdas em geral. Gostaria que me falasses um pouco da tua infância, da tua relação com a tua família, com os pais, com os irmãos, se os tiveres...	
L	Quando era pequenina era a única surda, tenho mais cinco irmãos, comigo seis, os meus pais também são ouvintes. O que é que eu sentia quando era pequenina? Nunca me senti aborrecida nem triste porque a minha irmã mais velha, tenho duas irmãs gémeas, sempre me trataram muito bem. Por exemplo, na comunicação, criaram o gesto de “dia” e de “noite”, tínhamos um código específico, criámos imensos gestos: “tia”, criámos muitos, muitos gestos. Com a minha mãe a comunicação era através de gestos e de mímica. Com o meu pai utilizávamos a escrita para comunicarmos. Com a minha mãe era por gestos. Até agora a comunicação é normal, por gestos e por mímica.	L executa os gestos criados: indicador no sobrolho e levanta a pálpebra para “dia” e para baixo “noite”, “tia”, punho bate na nuca. Gestos não correspondem aos gestos da

		LGP.
SS	E como foi a passagem da infância para a escola?	
L	A minha mãe diz-me que na escola, quando era pequenina... Nasci ouvinte e aos oito meses fiquei surda. A minha mãe chamava e eu não olhava. Levou-me a Lisboa e descobriram que eu era surda. Aí começou a pensar onde poderia pôr-me na escola. Fiquei em casa até aos seis anos e depois fui para um colégio. Mas eu não queria, não queria, chorava muito, e mudei para uma escola em Campanhã. Lá havia surdos, sentia-me bem, gostava de lá estar. Depois nos vários anos, primeiro, segundo, terceiro... sempre estive com surdos, nunca com ouvintes.	
SS	Sentias que havia igualdade de oportunidades em relação aos ouvintes?	Esqueci-me de perguntar em relação aos surdos/as.
L	Antigamente, sentia que existia igualdade, a relação era boa com os ouvintes, sentia que era algo normal.	
SS	E como foi depois a entrada no mundo do trabalho?	
L	Comecei a trabalhar com quinze anos, como voluntária, como vigilante de crianças. Eram pais surdos com filhos ouvintes e eu era a vigilante. Tinha quinze anos. Tratava deles como voluntária, depois já estava habituada e entretanto fiquei grávida e comecei a procurar trabalho em conjunto com a minha mãe que me acompanhava, uma vez que a comunicação era complicada sendo eu surda e a minha mãe ia comigo para me acompanhar e haver relação entre os dois lados. Eu queria ser independente mas nunca conseguia porque tinha de ter sempre o Loio da minha mãe. Sentia que à minha volta eram sempre ouvintes e comecei a auxiliar-me na escrita, não tendo vergonha e relacionando-me com os ouvintes. E tem sido assim até agora.	Tomar conta de crianças
SS	Qual a tua opinião sobre as mulheres surdas?	
L	É boa, são palavras bonitas. "Mulheres surdas" são palavras bonitas. (Risos)	
SS	Qual o papel das mulheres surdas na sociedade em geral?	
M	Posso perguntar o que fazem na sociedade?	Esclarecimento da questão
SS	Sim, sim. Se é um papel importante, se têm um papel diferente.	

L	Sim, acho que sim. Têm direito à igualdade, as mulheres surdas e as ouvintes são exatamente iguais, no trabalho, em tudo. Têm igual direito de acesso a qualquer coisa. Não é por serem surdas que são menos e que têm de ficar paradas. Não! Têm mãos, podem desenvolver coisas. As acessibilidades são exatamente as mesmas.	
SS	E o papel das mulheres surdas dentro da comunidade surda?	
L	Normalmente, em geral, na comunidade surda, as mulheres são todas diferentes. Muitas vezes algumas têm sorte em arranjar emprego, outras não conseguem, têm mais dificuldades. A forma como compreendem a sociedade ouvinte é um pouco diferente. Também depende da mulher, não é? A sociedade também não é toda igual. Depende também da opinião de cada uma, das acessibilidades que tiveram. Também depende muito das situações.	
SS	Conheces exemplos doutras mulheres surdas que tenham singrado neste mundo tão competitivo?	
L	Sim, conheço. As mulheres agora têm mais poder, mais força, alcançam mais os seus objetivos, têm mais vontade própria, sentam-se melhor em relação ao futuro. Cada vez há mais mulheres assim.	
SS	O que é que pode limitar o sucesso ou o insucesso das mulheres surdas?	
L	Por exemplo, uma barreira que existe é nos hospitais. Mas existem outras barreiras, por exemplo, nas aldeias, as mulheres estão sempre junto da mãe... É preciso que se tornem independentes! Senão nunca conseguem, estão sempre junto de alguém, nunca estão sozinhas e precisam de informação, mais informação e isso é uma limitação, uma barreira. Se viessem mais à cidade poderiam tornar-se mais informadas, mais fortes e veriam outros modelos, outras mulheres. Agora há mais acessibilidades, mas antigamente sentiam-se muito fechadas, agora conseguem tornar-se mais independentes. Mas há ainda muitas mulheres que têm dificuldades principalmente as que estão em sítios mais isolados, como nas aldeias.	
SS	Como ocupas os teus tempos livres?	
L	(Risos) É muito complicado porque tenho pouco tempo livre e nunca me sento. Por exemplo, ver televisão é impossível. No meu	

	tempo livre tenho de cuidar dos meus filhos, gosto muito de fazer trabalhos manuais, colares, adoro fazer. É como se estivesse em estado zen ao fazer os trabalhos manuais. Não tenho muito tempo livre, ando sempre a fazer alguma coisa, ou desenhos, ou trabalhos manuais. Sentar-me, então, é impossível, às vezes estou a fazer algum desenho e estou a ver televisão.	
SS	Como te vês na comunidade ouvinte?	
L	Eu sinto... Antes, surdos e ouvintes sentia que eram iguais. Agora parece que os ouvintes têm uma barreira, parece que existe uma barreira na relação entre surdos e ouvintes. Às vezes quero comunicar com eles e não consigo, tento mas não consigo que haja uma ligação. Acho que os ouvintes são simpáticos, são iguais a mim, mas parece que se afastam muito de mim. Por vezes quero comunicar mas não consigo, mas sempre tive muito contato com a comunidade ouvinte, sempre estive aberta a comunicar com a comunidade ouvinte.	
SS	Como te vês na comunidade surda?	
L	Como é que eu vejo a comunidade surda? É a comunidade de todos, é igual... Há pessoas que têm interesse, outras que não têm interesse... Há muito convívio, é normal.	
SS	Como foi o início do namoro?	
L	O meu primeiro namorado foi ouvinte. Foi na discoteca. Entrei na discoteca e fui para a beira dos ouvintes. Era normal, o meu namorado sabia que eu era surda, falávamos por mímica, escrita, comunicávamos bem, não havia problemas. Depois comecei a namorar com um surdo e aí foi muito melhor para comunicar através da LG. Com um surdo a comunicação é muito melhor. Prefiro um surdo.	
SS	Claro. Que barreiras encontras no dia-a-dia?	
L	Nos hospitais. Nos centros de saúde, mas depende do centro de saúde, depende muito. Também depende do médico, se já o conheço ou não. Por exemplo, o médico sabe que sou surda, mas se se trocam de médico existe logo uma barreira. Também quando vou ao banco, ao tribunal tenho sempre que levar uma intérprete. Às vezes numa aflição a minha família ajuda-me. Claro que o meu sonho é ser independente, nunca precisar de ninguém, mas tenho sempre de telefonar para alguém para me vir ajudar para ir a	

	algum lado, sinto-me um bocadinho presa por causa disso.	
SS	Já te aconteceu alguma situação desagradável por falta de comunicação?	
L	No hospital, já, por causa do meu primeiro filho. Estava com a minha mãe. O médico não era o mesmo, estavam sempre a trocar, eu estava grávida, a minha mãe ia comigo e eu percebia-a. Era para ter o bebé por parto normal, mas acabou por nascer de cesariana, eu queria saber porquê, mas nunca me explicaram nada. Nove anos depois quando engravidei novamente, não queria que me acontecesse o mesmo e, então, até ao nascimento, a minha irmã acompanhou-me sempre, o médico era sempre o mesmo. Era sempre a mesma pessoa e nunca fui sozinha. Eu fazia sempre muitas perguntas, conversava muito, a minha irmã ajudava-me e, assim, foi muito melhor. Era chato porque às vezes a minha irmã estava a trabalhar e eu pedia-lhe para me acompanhar. A minha irmã ficou um bocadinho prejudicada na vida dela, mas aceitou e ajudou-me bastante. Eu preferia que nos hospitais estivesse uma intérprete, dentro do hospital, em que eu entrasse, “Ah, é surda”, então chamavam a intérprete que me acompanhava na consulta e para onde fosse necessário. Assim, ia sozinha, era independente e não era necessário estar a chamar irmãos ou outra pessoa. Se eu fosse filha única como é que era? Ia estar sempre a perguntar a uma intérprete se podia vir comigo? Sinto que isso é uma barreira muito grande.	
SS	Consideras que as mulheres surdas têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes?	
L	Não, não é igual, é diferente. Por exemplo, se quiser trabalhar em certas áreas... Não posso trabalhar com telefones. Há muitas áreas em que dizem logo, “Ah, é surdo, não dá!”, ou “Não tem experiência”. Depende muito da área, com telefones fica logo rejeitado, computadores dá. E também fazem muitas perguntas, muitas vezes chamam o surdo sozinho e fazem perguntas, perguntas... Depende muito da situação. Por exemplo, não posso ser enfermeira. Há muitas coisas, que às vezes gostavam, mas em que não podem trabalhar... Agora começa a haver advogados, juízes, também já há um juiz e vai aumentando as profissões. Agora se a sociedade começa a aceitar isso já é diferente.	
SS	E entre mulheres surdas e homens surdos, será que há igualdade	

	de acesso à educação e ao trabalho?	
L	Acho que sim, acho que é igual. Mas às vezes as mulheres surdas, depende da situação, por exemplo, nas limpezas como ganham pouco preferem outro trabalho. Os homens por vezes não gostam de certos trabalhos, por exemplo, arrumar coisas e não aceitam, preferem outras áreas. Mas acho que é igual o acesso entre homens surdos e mulheres surdas.	
SS	E dentro da comunidade surda, as mulheres surdas será que têm o mesmo acesso, será que têm igualdade de acesso ao trabalho e à educação?	
L	Depende. Depende da área, depende da situação. Depende das preferências das pessoas e da área de trabalho.	
SS	Existem, em Portugal, projetos, movimentos, atividades que promovam as mulheres surdas?	
L	Acho que sim. Por exemplo, se tiverem um objetivo há muita promoção nesse sentido. As mulheres têm muito poder. Os homens têm mais mas as mulheres têm vontade, promovem bem e conseguem atingir os seus objetivos.	
SS	Vês-te primeiramente como mulher ou como surda?	
L	Primeiro como mulher. (Risos) Surda também, mas primeiro como mulher. A surda vem depois.	
SS	Quando é que tiveste consciência de que eras surdas, que tinhas uma língua e uma cultura próprias?	
L	Eu percebi que tinha uma cultura e uma identidade próprias já tarde. Sempre tive contato com a comunidade surda, mas era só para convívio. Entretanto comecei a tirar o curso de LG e é que comecei a ter interesse, a descobrir todas as identidades da pessoa surda e da cultura, mas já foi um bocadinho tarde. Mais ou menos com... eu comecei o curso de formadora com vinte e um anos... há mais de dez anos atrás.	
SS	Tens orgulho em ser surda?	
L	Claro, muito orgulho. Sempre! (Risos) Nunca fico triste em sê-lo, sou muito feliz.	
SS	E em ser mulher?	
L	É igual. Mulher e surda são as duas coisas que realçam mais.	
SS	Gostaria que fizesses uma comparação entre a educação de surdos que tiveste enquanto aluna e a educação de surdos de	

	agora.	
L	<p>A minha opinião... Antigamente não havia intérpretes nem existiam formadores, não existiam professores surdos. Só havia professores, não havia professores de ensino especial. Então havia um esforço, quando o aluno surdo entrava na aula, o professor escrevia coisas no quadro, fazia gestos, tentava de alguma forma aceder ao surdo. A escrita do Português ficava um bocadinho à parte. O professor tentava comunicar, puxava pelos alunos e os alunos desenvolviam mais. Conforme estão agora... Agora existem intérpretes, existem formadores, existem professores do ensino especial, mas acho que os surdos são preguiçosos porque dizem que sim, o formador faz os gestos... Eu gostava e é uma proposta minha, que tirássemos os formadores e os intérpretes da sala de aula para ver se os surdos desenvolviam ou não. Não sei. Agora os professores são muito exigentes no Português, batalham muito nesse aspeto. É positivo, é bom, mas por exemplo, se entram numa sala de aula e vêem que tem surdos ficam logo todos aflitos “Ai, não sei, não sei” e vão logo procurar ajuda. É um bocadinho estranho, não é? Há que arregaçar as mangas, os professores têm de fazer isso. Agora quando vêm um aluno surdo dizem logo “Como é que eu faço?”, antigamente não faziam isso, tinham alunos surdos, arregaçavam as mangas e começavam a trabalhar, a escrever e a pensar como é que deviam de trabalhar. Agora trabalham muito a escrita do Português aliado à LG. Há uma grande colaboração entre o professor e o formador agora e antigamente a escrita era muito pior. Eram palavras soltas, era diferente, agora trabalham muito mais a escrita, mas por outro lado o professor vê-se logo aflito, quer desistir, quer ir embora. Por isso, comparando é isto.</p>	
SS	Por que motivo escolheste a profissão de formadora de LG, agora professora de LGP?	
L	<p>Antes não tinha escolhido a profissão de LG. Era costureira, trabalhava numa fábrica normal, mas ganhava dinheiro para o meu filho que era o mais importante. Depois comecei a frequentar a associação de Surdos do Porto. O presidente da associação insistiu para que tirasse o curso de LG, mas eu trabalhava e achava que não valia a pena. Mas acabei por o tirar. Mas o Baltazar continuava a insistir, a dizer que era bom para o meu</p>	<p>Baltazar era o antigo presidente da associação de surdos do Porto.</p>

	<p>futuro, que eu era surda, que era um bom modelo. Entretanto como eu não queria desistir do meu trabalho, tirei o curso e trabalhava ao mesmo tempo. Fazia part-time e, à noite, vinha estudar. Geria assim o meu tempo. Entretanto comecei a interessar-me bastante pelo curso, pelos gestos... Eu cresci e conhecia isto mas não ligava muito. Mas, no curso, comecei a aprender mais, a dar valor ao gesto e interessei-me bastante. Depois, no final, no estágio da Associação, ofereceram-me estágio para ensinar turmas de ouvintes, a ensinar temas. Comecei a gostar imenso desse trabalho e acabei por desistir do meu trabalho e a trabalhar mesmo como formadora, até hoje. Agradeço à Associação isso, foi muito importante para mim.</p>	
SS	<p>Como professora de surdos e surdas o que pensas que poderias fazer para melhorar o ensino das crianças e jovens surdos e surdas?</p>	
L	<p>Para melhorar o ensino... posso tentar... Por exemplo, o meu objetivo principal é puxar pelos pais. Claro que as crianças têm de ter uma boa LG, devem ter acesso à língua muito cedo, devem ser independentes e terem força. Isso temos de lhes ensinar desde cedo, mas os pais também porque os pais não conseguem comunicar com os filhos, porque os filhos, muitas vezes, tentam procurar informação junto dos pais e eles não conseguem comunicar porque têm uma língua... conseguem comunicar mais ou menos. E se começarem a comunicar desde cedo é melhor. Os filhos têm de ter contato com os pais desde cedo para que no futuro serem bons, não por mímica, temos que os incentivar mais, os pais, temos que os desenvolver, não terem vergonha em ensinar os filhos a serem independente, serem iguais aos ouvintes. Esse é o meu objetivo, é incentivar e desenvolver.</p>	<p>Pais ouvintes com filhos surdos.</p>
SS	<p>Recentemente houve mudanças na legislação na área da educação de surdos e de surdas, nomeadamente com o Decreto-Lei 3/2008. Será que isso trouxe melhorias no acesso e sucesso educativo dos surdos e surdas?</p>	
L	<p>A lei que foi aprovada? Ora bem, o que eu acho é que o sistema é perfeito. Por exemplo falando na área da LG está melhor porque antigamente só se ensinavam temas, eram coisas muito pobres, nas frutas ensinava-se "maçã",... Agora mudou muito, ensina-se a cultura... assim como os ouvintes conhecem a história de Portugal,</p>	

	<p>Camões, os Maias,... os surdos devem conhecer o Abade de L'Épée, pessoas surdas famosas dos EUA. Assim, os surdos começam a pensar "Eu também posso chegar ali", e isso é muito importante para o desenvolvimento deles. Ensina-se as configurações da mão, etc, é importante a descoberta da própria pessoa. Agora, por exemplo, os meus alunos sabem o que é a cultura surda desde cedo, eu não, não soube. Os meus alunos já começam a aprender isso desde cedo, começam a descobrir isso logo, desde cedo. A aprovação da lei foi importante, é um novo passo, por isso acho que no futuro será melhor.</p>	
SS	Já alguma vez te sentiste discriminada por seres surda?	
M	Mas por parte de quem?	Esclarecimento da questão
SS	Dos ouvintes ou dos surdos... Alguma situação em que te sentiste discriminada.	
L	<p>Sim, às vezes. Tenho quase quarenta anos e tenho um sentimento forte contra o IEFP que vem desde longa data. Há uma discriminação muito grande por parte deles. Quando fui trabalhar, o IEFP enviou-me uma carta com a hora da entrevista. A minha mãe foi comigo e disse: "Desculpe, a minha filha é surda e recebeu esta carta". E a expressão da senhora foi esta: "Ai, se é surda não pode!". E tem sido sempre a mesma coisa. Fomos embora do IEFP e fomos à Segurança Social encontrarmo-nos com uma amiga da minha mãe e dissemos-lhe: "Desculpa lá, a minha filha recebeu esta carta para trabalho e como ela é surda fica de fora?!" Então a amiga foi connosco, fomos as três de novo ao IEFP. Havia uma empresa cujo patrão queria arranjar uma funcionária e o IEFP sugeriu esta candidata e esta funcionária é que deveria contactar o patrão para saber se este a aceitaria ou não a funcionária surda, não era o IEFP que iria decidir. No final a senhora do IEFP ligou para a empresa e o patrão disse que não havia problema nenhum, que poderia vir. Perguntou que curso tinha, disse-lhe que era de informática, ele disse que era bom porque assim aproveitava uma vez que estava a precisar. Não havia problema nenhum por ser surda. A senhora do IEFP calou-se e no dia a seguir fui trabalhar. Esta senhora lá está... existe um grande bloqueio nesta senhora, e eu senti-me muito magoada, ainda hoje me dói o coração porque ela discriminou-me logo. Até hoje fiquei muito magoada com esta</p>	

	situação. No IEFP sinto que existe esta discriminação, já ouvi falar de outros casos semelhantes, no IEFP. Quer dizer, se não é ouvinte vai-se embora.	
SS	E enquanto mulher, já alguma vez te sentiste discriminada?	
L	Como mulher? Acho que não...	Pausa para pensar na resposta.
SS	Que expectativas tens quanto ao futuro das mulheres surdas?	
L	Para o futuro?... (Risos) Que lutem o mais cedo possível para terem melhores acessibilidades, para terem uma vida melhor, não é para mim que já estou velha, mas para os que vêm a seguir a mim terem uma vida melhor. Vamos ver!	
SS	Frequentas locais de convívio com a comunidade surda?	
L	Sim, desde sempre.	
SS	E como transmites a tua experiência e a tua cultura aos teus filhos e a outros jovens?	
L	Ensino a minha experiência aos meus filhos e aos outros... É normal. Tento que aprendam as coisas o mais cedo possível, ensino-lhes a minha experiência e mostro-lhes a minha vontade em alcançar as coisas, a informação. Eles absorvem muito da força de vontade, da experiência e da vida da mãe.	
SS	Que alterações a nível legislativo ou na sociedade gostarias que acontecessem?	
L	Na legislação gostava que não existisse discriminação por parte dos ouvintes. Gostava que na lei deixasse de existir professores ouvintes. Eu respeito, claro, que os professores sejam ouvintes, tudo bem, mas não sei, acho que como modelo para os surdos, para se desenvolverem, não sei... Não posso espreitar para o futuro, mas preocupa-me porque se calhar a cultura surda poderá ficar um bocadinho prejudicada. É uma preocupação minha de há muitos anos até agora, mas eu respeito os professores ouvintes.	Brincadeira com o DL 3/2008 e o 21/2008 que retirou a palavra "surdo" a seguir a "docente".
SS	Que conselhos darias a uma jovem mulher surda?	
L	Falaria com ela sobre a minha experiência, sobre as discussões, as críticas, dir-lhe-ia para não ligar a isso, dizia-lhe: "Tu não ligués a isso, não faças isso, tu és uma mulher, podes ser melhor, olha para ti própria, tens boas qualidades, cuida de ti, não ligués às críticas, aos maus falares, não ligués a isso. Melhora a imagem	

	das mulheres surdas.” Era isso que lhe daria como conselhos.	
SS	Agora, para terminar, completa a ideia: Ser uma mulher surda é...	
L	Ser uma mulher surda é um orgulho! É um orgulho. É ser melhor.	
SS	Muito obrigada!	
L	De nada.	

- Idade: 38
- Vive com o marido, os dois filhos e a mãe.
- Habilitações literárias: Licenciatura em LG Portuguesa.

Historial da surdez:

Tipo de surdez: profunda.

Familiares surdos: um primo.

Usou prótese auditiva quando era pequena, mas agora não.

2ª Entrevista em 21 de Setembro de 2010 (14h – 15h)

Intervenientes (INT)

Leonor

Sara Sousa (SS)

Maria (M) – Intérprete de LGP

INT		NOTAS
SS	Boa tarde às duas. Agradeço-vos novamente o facto de estarem cá e de terem aceite vir. Estive a ler a primeira entrevista e agora é para explorarmos um pouco mais alguns temas que se calhar não ficaram tão... ou que eu não percebi tão bem e algumas coisas novas. Na primeira entrevista, a Xana falou, quanto ao percurso escolar, que esteve num colégio que não gostou muito e que, depois, foi para uma escola em Campanhã, que tinha surdos e que aí já gostou imenso. Mas não sei o que fizeste a seguir, se estiveste lá... até quando ou que escolas é que frequentaste mais. Sei que estás a frequentar o Ensino Superior...	

L	<p>Eu fiquei em Campanhã oito anos. Por exemplo, o primeiro ano tive de repetir, de fazer em dois anos. Depois passei para o segundo ano, era o sistema dos surdos, aprendiam poucas palavras e estávamos dois anos para aprender outra vez. Isto era antigamente. No último ano, no quarto, também repeti mas a escola fechou porque a data limite era de vinte anos. Depois a escola fechou, havia muitos surdos e o que haviam de fazer? Os alunos que tinham mais dificuldades iam para António Cândido. Eu como sabia escrever fui para Paranhos. Dependia das capacidades dos alunos, das suas dificuldades, iam para um lado ou para outro. Eram assim distribuídos. Como eu já tinha feito o quarto ano, tinha catorze, quinze anos, fui para Paranhos. Estive dois anos em Paranhos, o 5º e o 6º. Antigamente não existia 7º, 8º e 9º, era só 5º e o 6º, em Paranhos. No fim, fui para a Soares dos Reis. A minha turma era a mesma, de surdos, mas a comunidade era ouvinte. Entretanto fiz o 7º, 8º e 9º. Nunca tive intérprete. No final do 9º ano, queria ir para a escola Aurélia de Sousa, para design de moda. Eu fui um bocadinho burra porque toda a minha turma era ouvinte e eu era a única surda. Cresci sempre com surdos, e em turmas de surdos e, então, senti-me um pouco... não era medo, era um bocadinho de vergonha porque era a primeira vez que me via numa turma de ouvintes. Fiz um grande esforço, a escola também me incentivou bastante, mas eu própria é que 'fugi'. Como não me sentia muito bem na turma de ouvintes... não desisti, continuei, mas à procura de uma outra escola. Encontrei o Infante que tinha um grupo de surdos. Achei que era melhor transferir-me para lá. A escola aceitou e estive no Infante até ao 12º ano. Depois fui para o curso de formadores mais ou menos há dez anos e agora entrei na faculdade, até agora. Na minha opinião não se deve... por exemplo, num grupo de surdos... no 10º ano o meu curso preferido era design, mas depois achei melhor ir para junto dos surdos. Se nós queremos mesmo aquilo devemos continuar e lutar até atingirmos o nosso objetivo. Eu fui para o grupo de surdos para um curso que não queria tanto. Tive pena porque devia ter continuado e terminar o meu curso. Não quis saber da área, que era informática, era um curso tecnológico, preferi ir para junto dos surdos. Acho que isso é mau. Os surdos devem fazer um esforço e fazerem aquilo que</p>	
---	---	--

	realmente gostam. Eu fui um bocadinho parva em fazer essa mudança. Mas não devem fazer isso, não devem dar preferência ao grupo dos surdos, mas sim às suas preferências pessoais para atingirem os seus objetivos.	
SS	Hoje não terias feito essa escolha, então? Não terias mudado para a turma de surdos?	
L	Sim, exatamente. Claro!	
SS	E ao longo do percurso escolar, a maior parte do tempo estiveste em turmas de surdos. Entre surdos e surdas, no grupo de surdos, sentias que havia igualdade de oportunidades?	
L	Na turma dos surdos?	
SS	Sim, sim.	
L	Depende... alguns têm outros não. Depende das capacidades de cada um e também da vontade de cada um, se se esforçavam ou não. Alguns não tinham muita paciência, mas aqueles que se esforçavam conseguiam e as oportunidades surgiam. Era preciso incentivá-los para conseguirem.	
SS	E a relação que tiveste na juventude com as tuas amigas surdas, como foi?	
L	Normal, era uma relação normal. Dependia das raparigas, por vezes gestualizávamos rápido, com outras pedia para gestualizar mais devagar, existiam gestos diferentes, mas era uma relação normal.	
SS	E mudarias mais alguma coisa no teu percurso escolar para além do que já disseste há pouco?	
L	Em relação à escola não teria mudado. Mas a forma de sentir já não sei... É certo, eu estava numa turma de ouvintes relacionava-me bem, de forma positiva, mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor. Senti-me muito mais integrada.	
SS	E quanto ao mundo profissional, disseste que trabalhaste numa fábrica, depois fizeste o curso de LG e, no final, desististe do trabalho que tinhas para ser formadora e depois como é que chegaste à presidência da AFOMOS?	
L	Éramos um grupo de cinco pessoas e criámos uma comissão. Entretanto quisemos abrir uma associação de formadores em que os sócios pudessem participar. Este foi o primeiro passo, depois	

	<p>foi criar a direção. Eu era a presidente da assembleia da direção. Passados três anos o presidente da AFOMOS desistiu do cargo e era preciso arranjar alguém para o substituir. Ninguém se voluntariou. Só uma pessoa levantou o braço para criar uma comissão com três pessoas. Essas pessoas estiveram a ver quem seria a pessoa indicada para ser presidente e elegeram-me. Foi esse o primeiro passo na presidência, há três anos. Tenho sido a presidente, tenho gostado do trabalho. O primeiro ano foi muito confuso, tive de aprender muita coisa. No segundo ano correu melhor e agora tenho muito interesse. Gostava muito de continuar.</p>	
SS	<p>Como é que foi ser uma mulher surda nos diferentes locais de trabalho por onde passaste?</p>	
L	<p>Pelo facto de serem diferentes enriqueceu-me muito, aprendi imenso com as outras pessoas. Se estivermos sempre no mesmo sítio parece que pára a aprendizagem. Assim não, sinto-me melhor porque estou sempre a aprender.</p>	
SS	<p>Claro! Falámos, na primeira entrevista, da tua maternidade, como foi ter os dois filhos. Durante a gravidez disseste que a tua mãe e a tua irmã te acompanharam. E como foi depois de os teus filhos nascerem? Como é que viveste a maternidade enquanto mãe surda?</p>	
L	<p>Quando o bebé nasceu não estava nada preocupada, tinha um filho lindo. Depois comecei a pensar e arranjei um aparelho que quando o bebé chorava ele vibrava. Quando ia ao médico ia sempre com o marido, não era necessária a família ir. Entretanto, como no centro de saúde já me conhecem desde pequenina, já estavam habituados e trataram-me muito bem. Às vezes quando estava doente perguntava à minha irmã o que deveria dar, ela explicava, mas o meu marido sempre me acompanhou, tanto no primeiro como no segundo filhos. O normal... Agora, por exemplo, é preciso que tenham atenção, é um aviso: o meu filho mais velho tem 14 anos e o mais novo tem 5 anos. As pessoas pensam que o meu filho mais velho me ajuda nas traduções, mas eu não deixo nem quero. É ouvinte, mas eu nunca deixo que o meu filho faça de intérprete para mim. Só em algumas situações, por exemplo, o que é que o médico diz... Mas nunca deixo que ele faça de intérprete. Desde pequenino que não permito que ele seja meu</p>	

	<p>intérprete. Até porque eu tenho a minha independência. Grande parte da sociedade tem, por vezes, a ideia de que nós insistimos para que os filhos sejam nossos intérpretes e façam as traduções, mas eu não quero.</p>	
SS	<p>E enquanto mãe, agora que falaste nisso do teu filho não servir de intérprete, já sentiste ou vivenciaste alguma situação de discriminação por parte dos ouvintes? Enquanto mãe, já sentiste alguma situação de discriminação?</p>	<p>Esclarecimento da questão.</p>
L	<p>Sim, já senti alguma discriminação com o meu filho. Uma vez o meu filho mais velho estava mal disposto, entretanto falei com a minha irmã para ir com ele ao hospital S. João. Quando lá chegamos, o segurança perguntou “Afinal quem é a mãe?”, e deixou a minha irmã de lado, não deixou a minha irmã entrar. Eu expliquei que a minha irmã ia para ajudar, para perceber o que o médico dizia. Expliquei que a minha irmã tem direito a entrar para me ajudar, mas o segurança ficou um bocado na dúvida. Então deixou-me de fora e disse para a minha irmã entrar. Eu disse: “Vai-me desculpar mas eu sou a mãe e tenho direito a entrar!”. Isto é discriminação. Entretanto o meu filho já cresceu e continua a ser a mesma coisa... Estou a pensar escrever uma carta contra o hospital.</p>	
SS	<p>Tens dois filhos rapazes, ouvintes... De que forma é que os educas para essa não discriminação? Para eles próprios também, enquanto ouvintes, não discriminarem ninguém, para estarem sensibilizados para isso.</p>	
M	<p>Não percebi a pergunta...</p>	
SS	<p>Desculpa. Tens dois filhos rapazes. De que forma é que tu os educas para a não discriminação?</p>	
M	<p>Para não discriminarem o quê?</p>	
SS	<p>Não discriminarem ouvintes, surdos,...</p>	
L	<p>Eu acho que depende da família, não é? Por exemplo, eu tenho dois filhos, dentro de casa comunicamos em LG. Às vezes também tentava falar para eles aprenderem, mas era difícil para eles apanharem o que eu dizia quando eles eram pequeninos, mas sou um modelo de LG. Também ‘pico’ os meus filhos e pergunto-lhes se, na escola, os professores sabem que os pais deles são surdos. Eles dizem que sim, que dizem aos professores que os pais são surdos. Ou também já aconteceu perguntarem “A</p>	

	<p>tua mãe é surda?”. Insisto sempre com os meus filhos para que se perguntarem eles não tenham vergonha nenhuma. Porque muitos filhos ouvintes com pais surdos não querem mostrar que têm pais surdos. Nós não, tentamos sempre inculcar nos nossos filhos para que digam que somos surdos. Há vezes no autocarro o meu filho tinha vergonha porque eu falava em LG e o meu filho fazia-se de despercebido, porque o autocarro ia cheio. E eu perguntei-lhe: “Como é, tens vergonha que a tua mãe seja surda? Não tens que ter vergonha nenhuma. As pessoas falam e nós gestualizamos.” Ele percebeu que a mãe que era surda e que era uma coisa normal e começou a comunicar em LG e agora está perfeitamente à vontade, fala muito bem em LG, sente-se muito aberto.</p>	
M	<p>E na escola, com a Diretora de turma? Não foi a Sara que perguntou, fui eu!</p>	
SS	<p>Como é, já agora?</p>	
L	<p>É complicado... Na escola, às vezes, os professores são um bocadinho ‘totós’. Dizem: “Ó João, preciso de falar com a tua mãe urgentemente.” E ele explica: “Tem de avisar antes porque a minha mãe é surda.” E a professora: “Estás a brincar comigo?” “Não, não estou, é verdade.” E perguntou aos colegas: “A minha mãe é surda, não é?” E aí é que a professora viu que era verdade e ficou admirada. Ele explicou que é preciso avisar com antecedência porque precisava de uma intérprete para vir à reunião. E ela disse: “Ai precisa de uma intérprete para vir à reunião?” Custou-me um bocadinho porque a senhora não estava sensibilizada. Ela pensava que o miúdo estava a brincar com ela. Também num universo de 3000 alunos só um é que tem pais surdos.</p>	
SS	<p>Mas agora a professora está sensibilizada para a situação e avisa primeiro para poderes pedir uma intérprete?</p>	
L	<p>Também depende do diretor de turma porque estão sempre a mudar... Por exemplo, a professora do 1º ciclo estava sensibilizada, entregava tudo por escrito, havia uma relação muito boa, muito direta. Depois, entretanto, houve outra diretora de turma que começou a dizer que eu era ‘surda-muda’. Agora é uma outra nova mas ainda não estive pessoalmente com ela, mas sabe que sou surda, perguntou ao meu filho: “A tua mãe é surda e</p>	

	tu és ouvinte?” E ele já avisou: “Atenção que é preciso avisar antes quando for preciso falar com ela porque é preciso vir uma intérprete.” E a diretora de turma perguntou: “E tu não fazes de intérprete?”, e ele disse que não, só em situações dentro de casa, neste caso tem mesmo de ser uma intérprete a sério para vir fazer a tradução.	
SS	Na primeira entrevista falamos das mulheres surdas e eu pergunte-te o que achavas sobre as mulheres surdas e tu disseste que eram “palavras bonitas”. Mas gostaria de saber um bocadinho mais da tua opinião sobre as mulheres surdas.	
L	Eu tenho muito orgulho. São mulheres com coragem, são iguais às outras ouvintes, conseguem alcançar as mesmas coisas. Em relação aos filhos fazem as mesmas coisas, nas finanças, é exatamente a mesma coisa que as ouvintes. Têm um pequenino problema no ouvido, mas isso não interessa, são exatamente iguais, não têm mais problema nenhum. Têm uma vida boa. São mulheres de coragem.	
SS	Também disseste, na primeira entrevista, que as mulheres agora têm mais poder, têm mais força. De que forma é que tu vês isso uma vez que os homens continuam a dominar os locais de poder, continuam a exercer nos locais mais elevados e as mulheres não.	
L	Eu não sinto que as mulheres estejam abaixo dos homens porque têm uma língua muito grande e falam muito e por isso eu sinto que estamos ao mesmo nível. Se me questionam sobre alguma coisa ou se eu falho nalguma coisa tento sempre mudar e melhorar comunicando, mas isto sou eu... Eu não sinto que haja essa desigualdade.	
SS	Define-te enquanto mulher.	
L	Sou uma mulher, bonita, inteligente, às vezes líder, às vezes forte, baixinha, às vezes engraçada, às vezes sou má dependendo das respostas. Sou mulher!	
SS	E enquanto surda?	
L	Como surda nunca me sinto triste nem aborrecida, nunca. Interajo muito bem com a sociedade, acedo a tudo, brinco bastante. Só tenho pena de uma coisa: gostava de ouvir música, o que não consigo. Mas já aceitei. Vou explicar uma coisa que me entristeceu: há pouco tempo, em Julho, estava com o meu marido e os meus filhos de férias, fomos com mais pessoas, estivemos lá	

	<p>três dias. O meu filho pequenino estava a brincar com os ouvintes e com os surdos. Uma intérprete chamou-me e disse-me: “Muitos parabéns!”, e eu disse: “Parabéns, porquê?”, “Por causa do teu filho, claro, é filho de surdos, mas ele tem uma voz e um vocabulário muito rico, muito avançado, e uma cultura bastante abrangente”. Mas eu não consigo ouvir, sei que ele gestualiza muito bem, e ele é inteligente, mas não consigo ouvir a voz do meu filho. A intérprete perguntou quantos anos ele tinha e ficou admirada quando lhe disse que tinha quatro anos, porque lhe parecia mais velho e, segundo ela fala como os adultos, perfeitamente. Foi a primeira vez que me disseram isso e até me arrepiei. Não estava à espera que o meu filho falasse tão bem. Agradei, claro. E isso deu-me uma grande força. Fiquei com pena de não ouvir, obviamente, mas fiquei contente. Nós comunicamos sempre em LG, eu consigo dizer algumas palavras, também consigo ver o meu filho a dizer algumas palavras, mas não consigo ouvir o que ele diz... Mas é um grande orgulho como mãe.</p>	
SS	<p>Claro. Agora mudando um bocadinho de tema, que opinião ou ideia tens das raparigas surdas de agora?</p>	
L	<p>Depende. Estou sempre a dizer depende da família, mas é verdade. Se não comunicam em LG, se falam pouco, a rapariga terá dificuldades no futuro. Por outro lado, há mães que vêem as filhas que são surdas, mas elas próprias vão à luta, desenvolvem a LG. Por isso, eu peço sempre às mães para comunicarem com as filhas para que elas se desenvolvam ao máximo. Penso que a questão está nos pais, se não comunicarem com os filhos... É muito importante os pais comunicarem com os filhos, dizerem qual é o caminho deles, comunicarem em LG porque assim é que se desenvolvem. Se não comunicam, as crianças ficam sentadas sozinhas, e não desenvolvem, até retrocedem e têm muitas dificuldades. Por isso, acho que há bastantes raparigas, mas acho que continua a faltar nos pais a comunicação e o incentivo nos filhos. É necessário continuar a lutar. Alguns pais dizem que não têm tempo. Eu lembro-me uma vez, é verdade agora que penso nisso, o pai de um aluno meu no final do 4º ano estava muito apreensivo e eu perguntei-lhe porquê, e ele disse-me que o filho desde pequeno que comunicava em LG, que já estava habituado,</p>	

	<p>mas o pai não conseguia comunicar com ele, tinham muito pouco contato, era só por mímica. Agora o filho cresceu, tem doze anos, tem uma LG fluente e fala com o pai sobre futebol, mas o pai não consegue muitas vezes perceber o que ele diz sobre futebol e outros assuntos. O pai sentiu-se bloqueado porque não consegue comunicar com o filho, ele diz-lhe muita coisa mas o pai não entende. Veio ter comigo à escola perguntar o que devia fazer, eu disse-lhe para ir à associação de surdos aprender LG porque há cursos. O senhor já tinha andado num há algum tempo mas tinha desistido, disse-lhe para continuar. O senhor deu-me razão porque agora que o filho está a crescer e o chama querendo comunicar, ele não percebe nada do que o filho lhe diz. O pai perguntou se era tarde demais para aprender LG. Disse-lhe que quanto mais cedo melhor para ir acompanhando o crescimento do filho e mantendo sempre o contato. Por isso o pai estava angustiado, porque vê que agora o rapaz comunica muito bem em LG e que é um rapaz de coragem, e que agora é o contrário, o pai é que, no meio de tantos gestos não consegue comunicar com o filho. Depende dos pais...</p>	
SS	<p>O que é que achas que nesses casos deveria ser feito? O investimento será na família, claro, mas que conselhos darias a esse pai?</p>	
L	<p>Eu gostava, é uma promessa, gostava de chamar os pais para uma reunião ou um seminário, estou a pensar fazê-lo, para chamar a atenção e de pedir por favor aos pais que desde que os filhos nascem implantados ou aparelhados, não interessa, uma coisa muito importante é contactar com os filhos desde logo, tentar sempre comunicar, e se não perceberem não desistirem, tentarem sempre comunicar. Podem ir à escola colocar questões e preocupações, sobre gestos, pedir informações, gestos básicos como “casa de banho”, tentarem procurar o máximo de informação possível. Porque se não se fizer nada eles ficam à deriva. O meu objetivo é incentivar os pais, cativá-los para que comuniquem com os seus filhos e estejam sempre em relação. A família é muito importante, mas é preciso que isto aconteça o mais cedo possível, a intervenção precoce é muito importante. Temos que ir mudando para melhor. Na pré já há bebés novos e os pais vêm à escola ver o trabalho da intervenção precoce, mas</p>	

	<p>antigamente não havia bebés surdos na pré. Vamos ver, mais tarde, qual será o resultado do contato desde cedo dos pais com os bebés, mas acredito que será frutuoso, e isso é importante para um futuro melhor. Com estes bebés, as famílias estão a tentar comunicar bastante com eles, as educadoras também exigem bastante. Por outro lado tenho pena que aqui no Porto não haja, em Lisboa há, por exemplo, apoio domiciliário a pessoas que têm dificuldades em comunicar, para explicarem certas coisas, para que os pais vejam de que forma podem comunicar com os filhos, num ambiente familiar. Por exemplo, “casa de banho”. Ensinar coisas básicas e ajudar na comunicação, dentro da própria casa. Aqui no Porto ainda não existe isso. O “comer”, “ir embora”, o “chamar”, porque os surdos também sabem comunicar, o “acabou”, “ir embora”, a obediência face aos pais, conseguir explicar as coisas, se se pode levantar da mesa ou não. Os filhos obedecerem aos pais e ficarem sentados e perceberem quando se podem levantar. Porque os surdos não são burros, são inteligentes, mas é necessário explicar senão os filhos fogem e não há comunicação.</p>	<p>L faz os gestos correspondentes a estes vocábulos.</p>
SS	<p>Tu és uma mulher surda líder, que conselhos darias a outras mulheres surdas para serem também líderes nesta sociedade?</p>	
L	<p>Gostava muito que isso acontecesse porque estou um pouco cansada da liderança. Gostava de passar o testemunho. Sei que há mulheres que me conhecem e que por eu ser líder me pedem conselhos, ajuda e opinião. Eu prefiro ensinar-lhes para que elas fiquem também embrenhadas nessa liderança e tento transmitir-lhes as minhas ideias para que no futuro haja outras líderes, tento incentivá-las a isso. Tento ensinar-lhes o que está bem e que tentem mudar certas coisas. Mas também depende do que é ser líder. É preciso arregaçar as mangas e trabalhar. Um líder que fica quieto e está sempre na mesma, que não tem contato com nada... Não pode ser, é preciso haver esse contato com outras pessoas, é preciso lutar. E no futuro, se as mulheres não gostam de fazer isso fogem da liderança. Gosto muito de ensinar e haverá muitas líderes certamente. Falta pouco para a mudança de presidente na AFOMOS e vamos ver a quem passo a ‘pasta’ na esperança de que alguém se voluntarie.</p>	
SS	<p>Continuas tu novamente!</p>	

L	Não sei se posso...	
SS	Na primeira entrevista disseste que encontraste alguns obstáculos enquanto surda nomeadamente nos hospitais. Mas que barreiras encontras tu enquanto mulher?	
L	Enquanto mulher? Continuo na mesma... Depende das pessoas com que nos deparamos. Por vezes vêm um surdo e são simpáticas, outras vêm um surdo a atrapalham-se porque não percebem e surgem problemas. Depende da sensibilidade das pessoas. Por vezes vêm um surdo e a comunicação flui outras vezes não têm sensibilidade nenhuma e fecham-se logo, e isto ainda acontece muitas vezes. Depende muito das pessoas que encontramos. Antigamente era muito pior, eram muito fechadas, existiam muitas barreiras, mas a luta dos surdos continua. Tem vindo a melhorar esta situação. Por vezes as pessoas têm cuidado e tentam falar calmamente para que o surdo as perceba ou tentam perceber a LG, mas nunca é a 100%. Nestes cinquenta anos já evoluiu bastante mas daqui a cinquenta anos vamos ver como está.	
SS	Na primeira entrevista também disseste que há um certo distanciamento entre surdos e ouvintes. Que antigamente não era tanto assim, mas que agora sentes mais isso. Consideras que essa relação se irá manter assim distante ou haverá lugar a aberturas, a mudanças?	
L	Essa pergunta tem uma resposta fácil. Antigamente, eu sou surda, e relacionava-me muito bem com os ouvintes, eles eram bastante abertos, simpáticos, mas depende das pessoas, claro. Havia surdos que não gostavam de comunicar com os ouvintes, mas não era o meu caso, sempre gostei de comunicar com os ouvintes, nunca tive problemas. Mas, com o passar do tempo e com o início do curso de LG comecei a ensinar aos ouvintes a LG, mas muitos não percebiam, não sabiam e eu senti que começaram a afastar-se. "Se eu não sei comunicar por gestos, começo a afastar-me". As pessoas ficam com medo e afastam-se. É preciso ter atenção porque falta, antes de mais, dar informação, as pessoas devem perguntar, interagir, colocar dúvidas para que no futuro haja um melhor relacionamento entre todos. Os surdos agora também perderam esse sentimento de quererem comunicar com os ouvintes. Estes têm acesso direto à informação, é-lhes	

	<p>fácil comunicar e os surdos têm de procurá-la ou têm de recorrer ao intérprete. Os ouvintes se encontram um surdo e tentam comunicar quando não conseguem vêm-se aflitos. É muito importante a confiança nos ouvintes. Se não a tiverem afastam-se um bocadinho. Eu acho que daqui para a frente temos que tentar chamar novamente os surdos e os ouvintes e uni-los de novo, ouvir as diferentes ideias duns e doutros para que a relação seja mais aberta. Esta é a minha opinião, é o mais importante, a união. Mais também depende dos ouvintes e dos surdos, a relação deverá ser flexível, deverá fluir naturalmente. Se um ouvinte também falar para o surdo de uma forma exagerada acaba por assustar o surdo. Deve-se comunicar de forma aberta e frente-a-frente, trocando opiniões, tentando resolver qualquer situação na hora. Se o ouvinte também comunicar de uma forma muito agitada o surdo também se vai afastar, não gosta. Na minha opinião deve-se tentar unir surdos e ouvintes. Se, por exemplo, for ao café não vou levar o intérprete comigo sempre, tenho de comunicar com o ouvinte que está à minha frente na mesma. Penso que no futuro vai haver mais união entre surdos e ouvintes, embora os surdos tenham perdido um pouco a confiança nos ouvintes.</p>	
SS	O que é a cultura surda para ti?	
L	<p>Cultura surda... Eu acho e sei que há, agora, muita confusão na história da cultura surda porque alguns dizem que não há cultura surda, outros dizem que sim, que há. Na minha opinião, existe uma cultura surda porque surdos e ouvintes são diferentes. Na Europa, por exemplo, existem diferentes culturas, ou na China, as sociedades são diferentes, as pessoas são diferentes. Surdos e ouvintes são muito diferentes. Os ouvintes têm cuidado com o som, os surdos batem as portas e gavetas sem se preocuparem porque não ouvem. Os ouvintes se virem dizem logo "Estás para aí a fazer muito barulho!" Os surdos podem ter campanhas luminosas, é próprio da cultura deles e deve-se respeitar isso. Há pessoas que dizem que não há uma cultura surda, mas não o podem fazer porque há! Existe e é bastante diferente da dos ouvintes. Por exemplo, a comer os surdos fazem muito barulho. Os ouvintes ouvem, mas nós não ouvimos. Faz parte da nossa cultura. Os ouvintes, por vezes, ficam zangados, mas têm de ler</p>	

	sobre a cultura surda. Enquanto comemos também estamos sempre a comunicar através da LG, no final da refeição também e até às despedidas estamos sempre a comunicar. É um outro exemplo também da cultura surda. Mas há muitos mais, porque contatando com outros surdos percebemos que temos características comuns.	
SS	E na comunidade surda, na primeira entrevista disseste que participavas na comunidade surda, mas de que forma é que participas na comunidade surda? Em convívios? Que convívios?	
L	Antigamente, quando estava na escola de Paranhos, começaram a dizer-me que havia uma associação de surdos e eu não sabia. Fiquei admirada. E fui lá ver. Havia pessoas mais velhas. Em Paranhos havia muitos jovens que comunicavam por gestos e que mantinham muito o contato visual. Na associação de surdos havia outros surdos e comecei a comunicar com eles e a aprender mais gestos e a adquirir mais informação. Em casa, a informação que eu adquiria era pouca, mas na associação aprendia muita coisa, as pessoas falavam disto e daquilo e eu ia aprendendo coisas novas. Comecei a ter opiniões diferentes de outras pessoas porque íamos discutindo ideias. Antes, em casa, eu aceitava tudo o que me diziam, também a comunicação não era muito fluida, mas com o contato na associação fui aprendendo mais e mais. Quando engravidei a minha mãe só me falava do básico e eu não percebia muito, mas já tinha discutido na associação e tinha uma opinião diferente da minha família. Se desse no noticiário que tinha havido um acidente a minha mãe só dizia isso, que tinha havido um acidente, mas na associação, eu percebia o que realmente tinha acontecido, que estava mau tempo e que o carro tinha derrapado. Havia discussão de opiniões. Em casa era muito básico, tentava comunicar com a minha mãe, ela tentava explicar mas nunca de modo aprofundado. Na associação eu tinha os pormenores todos. E tinha sede dessa informação. E desde aí que tenho sempre desenvolvido cada vez mais. Por isso vale mesmo a pena.	
SS	Como é que idealizas uma escola para os surdos? Que respondesse às necessidades dos surdos?	
M	Uma escola perfeita?	
L	Tenho de pensar um bocadinho... Eu acho que uma escola	

	<p>perfeita, na minha opinião, se chegasse, por exemplo, um professor de Português, sem formador e sem intérprete, e se ele fizesse um esforço por puxar pelos alunos, sozinho, ele próprio, claro que tinha de saber LG, se não souber é impossível, para conseguir contatar com os alunos. Porque muitas vezes está lá o formador ou o intérprete e o aluno diz que sim, que sim, que sabe, mas se se for pedir para escrever não sabem. É necessário o professor exigir, era também necessário que o sistema mudasse um pouco... Claro que é importante o intérprete nas disciplinas de Geografia ou Ciências, mas o professor deve puxar pelos alunos e o formador deve explicar também gestos das disciplinas. Por exemplo, uma coisa que é diferente de antigamente, que é nova, por vezes o professor entra na sala e vê que tem alunos surdos e vê-se aflito, "Como é que eu faço, como é que vou explicar?". Antigamente, o professor via que tinha alunos surdos, mas não se preocupava, tentava e acabava por conseguir, não esmorecia logo. Agora procura-se logo o intérprete e os surdos ficam ali a olhar para o intérprete. Isso era uma das coisas que deveria mudar, mas os professores não têm grande vontade de aprender LG. Nos Estados Unidos, os professores comunicam perfeitamente com os alunos, em LG, o que é raro.</p>	
SS	Não achas que também passaria por haver professores surdos das diferentes disciplinas?	
L	<p>Neste exemplo do Português não. É possível no futuro, embora agora não o seja. Nos Estados Unidos estão muito avançados, mas aqui estamos para aí 50 anos atrasados. Agora ainda não é possível essa situação, tem de estar o intérprete junto com o professor. O professor tem de ser muito sensível, tem de puxar muito pelos alunos. Em Portugal é impossível. No curso, há pouco tempo, aprendi que no estrangeiro, no Canadá, há surdos que são pilotos de avião, fiquei de boca aberta porque não tinha conhecimento, também há médicos surdos, e perguntei: "Médicos surdos? Como é que fazem para ouvir o coração?" e disseram-me que têm uns aparelhos específicos que têm luzes que acendem consoante as situações. Aqui em Portugal isso é uma anedota! Eu gostava muito de fazer um mestrado em Educação Visual, mas não há... Qual é o grande problema? É que entramos numa universidade e vêm que sou surda, as pessoas ficam logo aflitas,</p>	

	também me sinto discriminada por causa disso, mas vou tentar atingir esse objetivo.	
SS	Acho muito bem! O que é que achas que poderia ser mudado para existirem melhores condições de vida (na saúde, no trabalho, na educação) para as mulheres surdas?	
L	É difícil essa pergunta...	
SS	Pode estar tudo bem...	
L	Não, não acho que esteja tudo bem. Há muitas necessidades, depende das situações. Por exemplo, no centro de saúde agora está muito melhor, estou contente por isso, está perfeito, com o meu médico a relação é perfeita, mas se mudar e vier outro como será? São as dificuldades destas situações. Nos hospitais também não corre tudo bem, na educação está a melhorar mas mesmo assim há muitas falhas no sistema, há confusão entre o papel do intérprete e do formador, há muitas coisas que é necessário preparar antes para que não haja confusões, mas ainda está muito verde.	
SS	As minhas perguntas já acabaram, mas se quiseres dizer alguma coisa que tenhas esquecido ou que queiras dar como contributo...	
L	Na outra entrevista fui embora e lembrei-me de algumas coisas que poderia ter dito, mas agora não me lembro... Por exemplo, eu, estou a falar no contexto escolar, há pais ouvintes com filho surdo implantado, na minha opinião, quando querem colocar o filho numa escola e não sabem onde o colocar, se numa escola de referência ou não e acabam por o colocar numa destas últimas. Entretanto o filho anda lá e vêem que ele não está a ter grande desenvolvimento e colocam-no numa escola de referência. A escola aceita o aluno e exige que ele aprenda LG juntamente com os outros e ele vai sentir-se um pouco perdido. Na minha opinião não se deve fazer isso. Se ele quiser LG, primeiro é necessário que a escola o receba, que conviva, que se integre com os ouvintes e com os outros surdos, que veja como estes comunicam. Pode estar integrado nas aulas e uma hora ou duas vai aprender LG à vontade, para se ir adaptando. Isso é que deve ser feito, não deve passar pela exigência de obrigar a aprender LG. Senão os pais também começam a aperceber-se destas situações e não querem que os filhos permaneçam nas escolas de referência. Deve-se tentar ser flexível. A escola primeiro deve	Pausa para pensar.

	<p>convidar os pais e as crianças implantadas a ir visitá-la e se quiserem aprender LG tudo bem, ficam numa turma integradas com os ouvintes e no futuro pode ser bilingue e comunicar com as duas comunidades. É melhor que ele se vá apercebendo que os outros surdos comunicam em LG do que exigir que ele aprenda logo LG. Eu tenho cinco surdos implantados integrados numa turma de ouvintes e foram aprendendo LG e são bilingues. A escola de referência não deve exigir que os alunos implantados saibam LG. Há muita confusão ainda com este sistema. A escola tem de ser mais flexível, tem de ser melhor nesse aspeto, exigir é que não, senão acabam por os alunos fugir da escola de referência. É necessário que os alunos se vão adaptando e que vão aceitando aos poucos.</p>	
SS	<p>Ou seja, a escola dar diferentes respostas para os diferentes alunos. Não haver só uma resposta. Atender às especificidades dos alunos.</p>	
L	<p>Os alunos não são todos iguais, pode ser implantado e ser bilingue, pode não perceber LG. Mas a LG funciona como uma ferramenta, como algo suplente caso, por exemplo, o implante se estrague ou se a pessoa estiver na praia e assim pode comunicar em LG. Agora tenho uma dúvida muito grande, vocês até vão tremer! Eu sou mulher e estou um bocadinho confusa... As escolas de referência foram aprovadas, a primeira língua é a LG, ok, tudo bem! Mas atenção, os alunos aprendem LG até ao 12º, a escrita é a segunda língua e depois quando ingressarem no mundo do trabalho qual vai ser a primeira língua? A LG ou a escrita? Ora bem, eu também estou a tentar descobrir... Há muitas diferenças. Tudo bem, na escola obrigam a utilizar a LG e está muito bem, mas e depois da escola? Ficam bloqueados? E a escrita? Isto ainda não está muito bem claro... É preciso ter atenção. Os patrões têm também de ter acesso à LG para comunicarem, mas há muito poucos que a sabem. É esta a dúvida que eu tenho até agora.</p>	
SS	<p>Na escola está tudo muito bem, toda a gente sabe LG ou deveria saber e depois saindo da escola o que é que acontece.</p>	
L	<p>Têm de aceitar as duas línguas, têm de ser flexíveis, mas exigir, atenção! Também depende do formador... Existem muitas opiniões diferentes. Há quem nem aceite a língua oral, eu aceito.</p>	

	Mas nada é perfeito.	
SS	Muito obrigada mais uma vez e alguma coisa que tu te lembres pelo caminho manda-me um e-mail e qualquer coisa que eu sinta necessidade ou que tenha escapado... Acho que não há necessidade de outro contato presencial, mas alguma coisa assim mais pontual também te mando um e-mail. Muito obrigada.	
L	Obrigada.	

Entrevista a Beatriz

Entrevista em 08 de Outubro de 2010 (16h – 17h20h)

Intervenientes (Int)

Beatriz (B)

Sara Sousa (SS)

Carolina (C) – Intérprete de LGP

INT		NOTAS
SS	Boa tarde! Obrigada por permitir que pudesse fazer esta entrevista. Antes de mais ia-lhe pedir para... vou-lhe explicar o que é que venho fazer e preciso de uma assinatura para o consentimento informado. Eu ando com a Susana no mestrado em Ciências da Educação e é por causa do trabalho final do mestrado, cujo tema é as mulheres surdas e igualdade de oportunidades e o objectivo deste estudo é compreender as particularidades vividas por algumas mulheres surdas que passaram por diferentes fases políticas, por diferentes modelos educativos,... e gostaria que participasse no meu estudo. Tudo o que for dito nesta entrevista claro que é confidencial, é particular e está assegurado o seu anonimato. E pode, a qualquer momento, desistir se não quiser participar. É o que diz aqui na folha, mas pode ler, qualquer pergunta que quiser fazer, alguma dúvida...	Carolina é filha da entrevistada. Pausa para assinar o consentimento informado.
SS	Gostaria que me falasse um pouco da sua infância, da sua relação com a família, com os irmãos, não sei se os tem... Pode falar à vontade.	
B	Falava pouco com a minha mãe porque ela estava sempre a trabalhar porque vivia sozinha, tinha de tratar de tudo, nas terras. O meu pai estava em Angola, a minha mãe queria apenas ganhar dinheiro para criar os filhos, passava fome para criar os filhos. O meu irmão mais velho também falava pouco comigo e não tínhamos muito contacto, estava longe, a estudar em Oliveira de Azeméis. Como a minha irmã mais	

	nova ia para a escola também não tinha muito contacto, tinha alguns problemas com ela, mas situações normais. Normalmente vivia em contacto com os outros ouvintes, eu era a única surda. Fui aos sete anos para o Porto para o Colégio Araújo Porto, tinha muitos problemas de saúde por causa da diferença de temperatura entre Angola e Portugal.	
SS	Desculpe, nasceu em Angola?	
B	Sim, nasci lá.	
SS	E com que idade é que veio para cá?	
B	Com seis anos.	
SS	O pai ficou lá?	
B	Sim, ficou. A minha mãe, eu e os meus irmãos viemos para cá. A irmã não é bem irmã, é meia-irmã.	
SS	E são todos ouvintes?	
B	Sim, sim.	
SS	E como foi a entrada na escola?	
B	Uma das irmãs estimulava-me bastante, não gostava muito delas mas uma delas era mais amiga. Estimulava a voz, a oralidade, queria muito que eu continuasse os estudos e chamava-me para participar nas actividades, na ginástica, no desenho, na missa, em tudo. Ia e vinha nas férias a casa. Depois, no final da quarta classe... dois anos em cada ano, cada ano eram dois anos, agora é mais à vontade, eu gostava que fosse igual na minha altura (risos). Era sempre a mesma coisa, demorava muito tempo... Era bom porque aprendia-se realmente, agora passam, passam, passam e, no final das contas, agora os surdos não sabem muita coisa, não conseguem fazer nada. Mas lá, no colégio, elas não ensinavam tudo da vida fora do colégio, era um bocadinho diferente, era mais aquela situação só dentro da escola, castigos, trabalho, muito do que se passava lá dentro. Quando nós saíamos, a vida de fora passava um bocadinho ao lado... Quando saí na quarta classe senti uma grande mudança porque a vida fora do colégio era um bocadinho diferente. Era mais fácil porque os ouvintes falavam comigo, não era a única surda, antigamente não existiam muitas fábricas, era mais a agricultura, não sabia o que ia ser da	O colégio era dirigido por freiras.

	<p>minha vida. Ia fazendo algumas limpezas lá na zona, ia aproveitando para fazer essas coisas. Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à associação de surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval. E a situação de falta de trabalho era mais ou menos geral, muitas delas [surdas] também não tinham facilidade em arranjar. Algumas arranjavam mais na área da costura, nas malhas, nessas fábricas, mas era isto... existiam poucas fábricas. Muitas delas sabiam fazer o tricot e as rendas, mas as pessoas tinham... Agora é que é diferente. Depois de vir, estive a trabalhar, novamente no Porto, numa cabeleireira, mas gostava muito de estar lá e da patroa, mas tinha alguns problemas na pensão. A senhora era muito desconfiada, a comida não era muito boa. Saía muito tarde da cabeleireira porque, no Porto, normalmente ao sábado sai-se muito tarde. A senhora às seis horas já tinha a comida pronta e ficava aquilo frio no prato. Eu não me sentia muito bem. Também não achava que fosse muito higiénico. Quis vir embora ao fim de quatro meses. A minha mãe não queria que eu viesse, tinha razão porque era para assegurar o meu futuro, mas eu não me sentia lá bem. A senhora pediu para eu ficar, para se sacrificar um bocadinho para aprender, mas eu acabei por não aceitar. Até as clientes acabavam por dizer para eu ficar, mas decidir vir embora. Vim para casa, não tinha trabalho... Continuei nas limpezas. Às vezes ao domingo ia passear com o grupo de amigos ouvintes ao café. Vinham a Vale de Cambra ao cinema. E pronto, depois comecei a namorar.</p>	<p>Acrescento meu.</p>
SS	Com um ouvinte ou um surdo?	
B	Com um surdo.	
SS	O seu marido?	
B	Sim, sim, o meu marido. Foi aqui em Vale de Cambra.	
SS	Mas era de cá? Morava cá?	
B	Não, eu morava em Arouca.	
SS	E como é que foi o contacto com a Língua Gestual, a primeira vez? Na escola podiam utilizar os gestos ou não?	

B	Podíamos, podíamos utilizar as duas coisas. As irmãs falavam e faziam alguns gestos mas entre nós utilizávamos muito a Língua Gestual. Na missa não podíamos gestualizar, era só falar.	
SS	Mas não era proibido o gesto no colégio?	
B	Não, era livre, podíamos, entre nós, comunicar. Mas os gestos eram um bocadinho diferentes em relação aos outros da Casa Pia, quando tive contacto com eles. Os números eram diferentes e o abecedário também.	
SS	E ao longo do percurso escolar, estive até ao quarto ano, sentia que existia igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes?	
B	Não, era diferente.	
SS	Esqueci-me de perguntar uma coisa, se no colégio, eram só surdos ou surdos e ouvintes?	
B	Só surdos. As empregadas e as freiras eram ouvintes, mas eram só surdos. Éramos à volta de 180, 200 e éramos só raparigas.	
SS	Havia algum tipo de apoios? Ensino especial, terapia?	
B	Nada de nada. As freiras é que faziam tudo e uma delas é que insistia mais nessa área da terapia. Lembro-me dessa porque gostava mais dela.	
SS	E como era a relação com as amigas surdas?	
B	Era normal. Zangávamo-nos, éramos castigadas, andávamos à pancada, às vezes roubávamo-nos umas às outras porque havia fome, não havia nada e quando alguma tinha alguma coisa... Depois chateávamo-nos, falávamos mal umas das outras...	
SS	E como foi ser uma mulher surda nos diferentes locais onde trabalhou?	
B	Normal. Sentia-me bem, não tinha qualquer tipo de problema.	
SS	Sentiu alguma dificuldade, algum obstáculo nos diferentes locais de trabalho ou na escola?	
B	Com os ouvintes era um bocadinho diferente, por vezes tinha um bocadinho de dificuldade em compreender. Lá, a situação de conversa era muito simples. Fora era um	

	bocadinho mais complicado e foi essa... Mas como tinha muitas vizinhas que explicavam que não era assim, que era assim, comecei a habituar-me, a minha irmã também ajudava, as colegas e a minha mãe, e comecei a copiar o que eles falavam e a ver o que eles diziam.	
SS	Qual a sua opinião sobre as mulheres surdas?	
B	Não sei. (Risos)	Pausa para pensar.
SS	E acha que mulheres surdas e homens surdos são iguais? Têm as mesmas igualdades de oportunidades?	
B	Acho que é igual, que não há diferença, acho que é a mesma coisa.	
SS	Defina-se como mulher. Como se sente como mulher?	Pausa para a C explicar e B pensar.
B	Sei que sou surda, que vou continuar surda, compreendo essa situação. Continuo a vida e levo-a para a frente. Já sabia que não conseguia ouvir, que não podia mudar, por isso tenho de continuar.	
SS	Qual o papel das mulheres surdas na sociedade maioritária, na sociedade ouvinte? Que benefícios é que dão à sociedade ouvinte?	
B	(Pausa para pensar) Não dão nada...	
SS	Tudo bem, não há problema nenhum, isto aqui não há respostas certas nem erradas. É a sua opinião. E na comunidade surda qual o papel das mulheres surdas?	
B	A nível de trabalho... Mais nada...	
SS	Conhece exemplos de mulheres surdas que tenham singrado na vida, que tenham atingido os objectivos de vida delas?	
B	Sim, muitas.	
SS	E como é sentir-se surda?	
B	Sinto-me bem, normal... Consigo comunicar com os ouvintes, sinto-me normal.	
SS	Como ocupa os seus tempos livres?	
B	Estou sempre a trabalhar.	

SS	Mas participa em alguma associação?	
B	Sim, em Águeda, sim. E nas festas, nos convívios nas outras associações também costumo ir.	
SS	Como foi o início do namoro?	
B	<p>Quando vivia... O meu marido tinha um amigo, que normalmente quando iam para o Porto se encontravam lá na associação ou iam na camioneta juntos porque ele vinha para Vale de Cambra e eu ia para Arouca e normalmente o cruzamento era em São João da Madeira e ia cada um para as suas terras. Normalmente conversávamos assim. Entretanto, ele tinha uma namorada ouvinte, deixou de ir lá e, entretanto, convidaram-me algumas vezes para ir ao cinema a Vale de Cambra, a minha mãe deixava, vinha com as minhas irmãs e algumas amigas e falava com ele. Entretanto, esse amigo normalmente ia tomar café com o meu marido e conheciam-se, passavam muito tempo a conversar e disse-lhe que existia uma surda em Arouca e ele ficou curioso e disse que sim, que queria conhecê-la e acabou por ir lá um domingo, perguntou se podia ir lá um domingo e foram lá. Enviou-me uma carta porque antigamente não havia telemóveis nem telefone. Escreveu-me uma carta a perguntar se no domingo podiam encontrar-se no cinema. Eu disse que sim, era um bocadinho longe e antigamente ainda mais. Viemos de autocarro para cá, eles estavam à nossa espera e fomos juntos com a minha irmã e com as outras amigas ao café e entretanto encontrámo-los. Ele estava lá, não o conhecia, fomos ao cinema, depois fomos os três conversar para o café até que às sete e meia tinha que me ir embora porque tinha a camioneta. E ele disse que gostava muito de continuar a conversar comigo e o outro amigo acabou por impulsionar a situação. A minha irmã convidou-os para irem a casa porque fazia anos e eles disseram logo que sim e foram lá os dois a casa. A minha irmã fez uma festa de aniversário, estivemos a conversar. Depois, no domingo seguinte, foram outra vez e a partir de aí começámos a namorar...</p>	
SS	Até hoje! Que barreiras é que encontra no dia-a-dia? Já lhe aconteceu alguma situação desagradável por falta de	

	comunicação?	
B	Às vezes acontece...	
SS	E enquanto mulher já sentiu alguma situação de discriminação?	
B	Não, não.	
SS	Acha que as mulheres surdas têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes?	
B	Depende. Algumas são muito inteligentes a nível escolar e sabem. Acho que as surdas têm mais dificuldade em arranjar emprego, as ouvintes têm mais facilidade. Algumas surdas têm mais dificuldade de compreensão e mais dificilmente os patrões aceitam. Alguns aceitam outros não, depende também das pessoas, alguns não gostam se forem surdos, depende.	
SS	E entre mulheres surdas e homens surdos haverá igualdade nos acessos à educação e ao trabalho?	
B	É mais ou menos a mesma coisa. Por aquilo que vejo é mais ou menos a mesma coisa. Alguns têm outros não, depende. Alguns têm mais facilidade de arranjar porque têm fábricas próximas. Aqueles que estão mais isolados é mais difícil, não têm trabalho. Acho que depende, mas que é mais ou menos a mesma coisa. A dificuldade é igual para os dois, homens e mulheres.	
SS	E entre as mulheres surdas, só mulheres surdas, será que têm igual acesso e sucesso entre elas?	
B	Não, algumas sim, conseguem, outras não.	
SS	E conhece alguns movimentos, projectos, iniciativas que promovam as mulheres surdas?	
B	Não, não há nada.	
SS	Acha que existe uma cultura surda?	
B	Acho que sim. Sim, há.	
SS	E o que é para si a cultura surda?	
B	As festas, os convívios, gosto de estar com outros surdos, de desenvolver coisas com eles, modificar e continuar...	
SS	Vê-se primeiramente como mulher ou como surda?	
B	Como mulher.	

SS	Quando é que teve consciência de que era surda? Quando é que viu que era surda? Que tinha uma língua e uma cultura próprias?	
B	Quando era mais pequena não sabia, foi quando entrei no colégio que comecei a entrar em contacto com a Língua Gestual e as mais velhas começaram a dizer: “Tu és surda. És como nós.” E comecei a ver que era igual às outras todas e foi quando me apercebi. Também me apercebia da diferença quando ia e vinha. Estive lá dez anos e sentia-me no meio de iguais. Se continuasse lá se calhar era mais difícil de aperceber-me, mas quando entrei no colégio ia e vinha e estava sempre em contacto com surdas, a estudar, a trabalhar, estava sempre em contacto. Depois fui-me apercebendo com a idade e ao crescer fui-me apercebendo.	
SS	Gostaria que fizesse uma comparação entre a educação de surdos que vivenciou enquanto aluna e a educação de surdos de agora.	
B	Acho que antigamente era melhor, éramos mais estimulados a falar e a conhecer as palavras. Agora, acho que há uma grande confusão, é possível que alguns aprendam e desenvolvam, mas há outros que têm mais dificuldades e depende das situações, mas acho que quando estão em grupo de surdos é mais fácil. Mas estando com o professor ouvinte, em turmas de ouvintes, é mais difícil de acompanhar porque o surdo não percebe muito bem o que é que se passa. Para aquilo que tive acho que está bem, consigo comunicar com os surdos, a trabalhar consigo ir sozinha, fazer as coisas, resolver as situações, ter responsabilidades, criar filhos, de ter uma vida. Mas não sei até que ponto estarem integrados é bom. Acho bem os surdos estarem em contacto com os ouvintes, que haja uma luta maior na estimulação da criança. Agora estando o professor a falar para os ouvintes e só um bocadinho para o surdo, há aí um contraste... e o surdo está só ali a ver e não percebe nada, fica desconfiado, nervoso. Talvez em grupos de surdos seja mais fácil para eles desenvolverem tanto as necessidades como a Língua Gestual e com pessoas que tenham capacidade e competência para ensinar. Mas não	

	sei... Agora não sei, antigamente sabia mais ou menos o que se passava, mas agora parece que estão todos burros.	
SS	Mudaria alguma coisa no seu percurso escolar? Teria continuado os estudos?	
B	Se fosse hoje continuava. Tenho pena de não ter o nono ano ou o 12º. Tenho culpa. As freiras incentivavam-me, tentavam convencer-me. Agora podia ser formadora, porque já estive a trabalhar como formadora antes de existir a profissão, durante mais ou menos 13, 14 anos. Estive a trabalhar e gostava muito de trabalhar ali em Oliveira de Azeméis. Trabalhava juntamente com a professora de apoio e os alunos desenvolviam a Língua Gestual em todas as áreas, na História, Matemática, Português. Gostava muito, mas acabou porque agora os formadores têm de ter formação e como eu tinha a 4ª classe tive de sair, porque entretanto começaram a sair os novos profissionais.	
SS	E porque é que terminou só na 4ª classe? Não havia mais? Foram os pais que pediram para vir embora?	
B	Estava farta de estar no colégio por causa dos castigos, foram dez anos e já estava farta. O colégio terminava e tínhamos de fazer fora, mas tinha de dormir no colégio e tinha de me subjugar às regras na mesma. No final da 4ª classe tinha de estudar para a Boavista e à noite dormia e comia no colégio, fazia as refeições no colégio porque era grátis. E as freiras queriam que continuasse, mas eu não quis, quis ir embora e a minha mãe também queria que eu continuasse a estudar. Mas eu não me sentia bem no colégio, estava farta porque as colegas da minha idade tinham ido todas embora e as que estavam era muito jovens e eu não me sentia à vontade. Achei que não valia a pena e quis vir embora. Algumas continuaram, algumas fizeram o nono, mas também não são formadoras, estão a trabalhar noutros sítios (Risos). Só agora os mais novos é que é quase tudo formadores. As minhas colegas da minha idade são não formadoras, está quase tudo a trabalhar nas fábricas, com o nono ano, mas a trabalhar em fábricas. Agora os novos vão quase todos para formadores, não querem trabalhar noutras coisas, ninguém quer trabalhar	

	noutras coisas, só formadores.	
SS	Gostava que completasse esta ideia: “Ser uma mulher surda é...”	
B	É normal, é continuar a vida, não a posso mudar.	
SS	Como é que transmite a sua experiência, a sua cultura surda à filha e aos jovens?	
B	À minha filha explico... Aos novos não vale a pena explicar nada, eles não querem saber, começam logo a dizer: “Baixa a bola!”, não querem saber.	
SS	Acha que poderia haver alterações a nível legislativo ou na sociedade a favor dos surdos e das mulheres surdas?	
B	Acho que sim.	
SS	Que conselhos daria a uma jovem mulher surda?	
B	Explicar-lhe-ia as coisas da vida, mais ou menos isso. Antigamente era diferente falávamos mais da vida, do trabalho, da situação de ter uma casa,... As colegas sentia que elas tinham... Já tinham filhos, netos e sentia que pensavam de maneira diferente. Agora os novos não têm noção, parece que é tudo a correr, parece que não pensam e que não querem trabalhar, só querem estudar e não têm muita educação também, dá-me a sensação que não há regras também, que não há respeito, que não há valores que passam de pais para filhos. É muito diferente daquilo que existia para agora. Antigamente éramos muito castigados, mas agora há muita liberdade, é muito diferente.	
SS	E porque é que acha que isso acontece? É por causa da família? Por causa da escola? Da sociedade?	
B	Acho que é por causa da família. Agora há muitos pais de surdos que “Ai, coitadinho, é surdo, deixa lá, deixa lá, não ouve, deixa”, e depois eles começam a ver os outros colegas a dizerem e a incentivar a serem mal comportados e depois vão para a escola e os professores também não podem impor, tem de ser um trabalho entre pais e professores, mas muitos pais não querem saber e é mais difícil. Depois só querem andar quase que a competir, quase que a dizer que os pobres ficam para trás e os ricos continuam. Agora, não sei muito bem, antigamente era muito diferente, agora não sei muito bem o que se passa.	

	<p>Antigamente, as freiras castigavam, a mãe também, não havia telemóveis, não havia computadores, não havia nada dessas coisas, só havia televisão a preto e branco, não existiam novelas, só apareceram mais tarde, mas quase que nem via televisão porque íamos para a cama muito cedo, às seis ou sete da tarde e brincávamos, brincávamos, estávamos sempre a brincar, andávamos longe de casa. Agora é muito perigoso, antigamente podíamos andar à vontade, com rapazes e raparigas, não havia problema, éramos amigos, roubávamos fruta e tal, jogávamos à bola, andávamos de bicicleta, caíamos. Os colegas ajudavam-me porque às vezes eu não ouvia e, quando estávamos a roubar a fruta, as pessoas começavam a mandar vir e eles ajudavam, andávamos à vontade. Agora é diferente, os jovens estão metidos em casa quase sempre a jogar computador, é um bocadinho diferente. As coisas mudaram.</p>	
SS	É verdade, é verdade. Não lhe perguntei a idade.	
B	56	
SS	Nasceu surda?	
B	Não, fiquei surda com um ano.	
SS	E os pais como é que reagiram quando souberam que era surda?	
B	<p>O meu pai não sei... Mas a minha mãe preocupava-se muito porque eu era surda e queria que eu ouvisse. Foi comigo a médicos, a Lisboa e tudo, a Coimbra. Os médicos, em Angola, quando descobriram acharam que era melhor vir para Portugal. A minha mãe também achava que sim, mas que não era com tanta pressa. Entretanto, com a guerra é que tivemos de vir refugiados e, aí, quando chegámos a Lisboa ficámos na Cruz Vermelha durante algum tempo e os responsáveis quando viram que eu era surda disseram que podia vir para o Porto. Escreveram uma carta. Fui para casa, entretanto eles, de Coimbra, pediram para ir lá. Fui juntamente com o padre e com a minha mãe a Coimbra fazer... Lembro-me que existiam lá alguns surdos, vi alguns a falar com as mãos, mas não sabia o que era. Vi-os a sair de lá e a irem para uma sala, não sabia bem o que</p>	

	<p>se passava. Fui para uma sala, tive de fazer alguns testes, fazer uns desenhos. Pelos desenhos eles viam se tínhamos capacidade. Depois mandaram-me chamar para ir para a escola, para o Porto. Fui para lá aos sete anos, tive até aos sete à espera e depois foi sempre a mesma coisa.</p>	
SS	E usou prótese auditiva?	
B	<p>Não gosto. Detestava. Tive prótese, tenho ali na caixa, numa caixa antiga. Tem uma peça para se colocar no ouvido, um fio grande que liga a uma caixa que se prendia por baixo da roupa, normalmente na bata, porque andávamos sempre de bata. Tinha uma pilha e dava para regular o som. A minha mãe teve de o pagar, não era grátis. Isto antigamente, foram dez contos, há muitos anos era muito dinheiro. A minha mãe não tinha dinheiro e pediu ao meu pai para lhe enviar. O meu pai pensava que isto era um milagre e que eu ia ficar a ouvir e mandou logo o dinheiro. Mas eu não conseguia andar com o aparelho, andei pouco tempo. Prefiro estar assim. Doía-me a cabeça com o aparelho. As irmãs obrigavam-me a usar por causa da missa. Às vezes eu não ligava e o aparelho começava a apitar porque estava desajustado. Não gostava nada disto e não sentia que ouvisse nada de mais, era só barulho, não percebia palavras, só barulhos. Eu era surda profunda, se tivesse resíduos auditivos podia ser que aproveitasse. Se estiver o telefone a tocar perto eu ouço. Lembro-me uma vez quando a minha filha tinha para aí dez anos, que ela foi buscar um daqueles jarros que vinham com as garrafas de sunquick e deixou-o cair ao chão, ficou só com o plástico na mão e eu estava no quarto dela e ouvi, perguntei logo: “O que é que tu estás a fazer?” Parece que agora tenho mais noção do que ouço em relação a antigamente. Quando ouço a minha filha a gritar também ouço, ou os carros, por vezes, também ouço quando buzina, outras vezes, quando vou mais distraída não ouço. Mas a falar não ouço nada, só se forem sons mais altos, mais fortes, mais nada. Mas as irmãs obrigavam-me a usar. Fica para recordação! Quando vinha embora do colégio, nas férias, guardava-o, não usava nada disto. Quando fosse para o colégio tinha de o pôr.</p>	<p>B levantou-se para ir buscar a caixa com a prótese para me mostrar.</p>

SS	E a mãe não insistia?	
B	Não ligava, falava mas não ligava. Também não percebia, não tinha a noção. A minha mãe ia lá ao colégio saber as notas e vinha toda contente quando as irmãs diziam que gostavam de mim e depois dizia às pessoas: "A minha filha é surda, mas as irmãs gostam muito dela".	
SS	É um orgulho, é um orgulho.	
B	Também a minha mãe estava sozinha era mais complicado. Teve de fazer a casa, trabalhar sozinha, eram dois escudos e cinquenta uma hora, para pagar a luz, a casa, as coisas para os filhos, todos estudavam, cada um para o seu lado, eu para o Porto, outro meu irmão para Oliveira de Azeméis, a minha mãe ficava lá sozinha, a outra minha irmã também foi para o Porto para um colégio.	
SS	E o pai quando veio de Angola?	
B	Eu tinha treze anos. Veio pouco tempo, um mês, mas eu estava no colégio não tive muito contacto com ele, foram só dez dias, foi pouco. Também não conseguia perceber o meu pai, não estava à vontade, conseguia falar mais com a minha mãe que percebia tudo e explicava ao meu pai. Estive lá a passar a Páscoa com uns tios e depois foi embora logo. O meu pai ainda ficou, mas entretanto também foi para Angola. Quando foi para o aeroporto eu era para ir lá, mas não me sentia à vontade e depois nunca mais o vi até agora. Tenho mais quatro irmãs, meias-irmãs, lá em Angola, e uma meia-irmã cá que a minha mãe criou, era filha do meu pai com a amante. São seis filhas e um rapaz, mas da minha mãe são só dois, um casal. A minha mãe criou essa filha do meu pai desde os oito meses. O meu pai, quando se deu a guerra, a minha mãe diz que não mas eu lembro-me, a minha irmã tinha oito meses e vinha embrulhada num cobertor e o meu pai vinha com ela ao colo, eu não sabia o que se passava, mas as mulheres e as crianças estavam todas numa capela e os homens tinham de estar a vigiar. O meu irmão tinha mais ou menos 11 ou 12 anos e tinha muitos problemas de garganta, era o contrário de mim, porque ele foi de cá para lá e não se dava com a temperatura de lá e eu como nasci lá não me dava	

com a temperatura de cá. Quando já estávamos a entrar para os aviões, íamos entrando aos poucos, o meu pai entrou no avião e pôs um bebé no colo da minha mãe. Eu ia à frente e vi, não sabia o que é que se passava, vi-os a discutir, mas não sabia o que era, a minha mãe depois é que contou o que era. O meu pai disse à minha mãe que era melhor que ela fosse para Portugal e para dizer que era filha dela, mas ela não queria dizer, mas entretanto, o irmão ouviu, já era crescido. Depois o meu pai saiu, eu vi que era um bebé, mas não sabia bem o que se passava, entretanto eu ia afastando-a e dizia que não era minha. Nunca me senti bem com ela porque achava que ela não era minha irmã. Depois quando fomos para casa da minha avó, estivemos 4 ou 5 meses em Lisboa, eles perguntavam se tinha família e se tivesse tinha de ir para casa da família e fomos para casa da minha avó, fomos para a aldeia. Também nunca gostei da minha avó porque era tudo diferente de Angola. Comia bifes, batatas fritas, bananas, comia bem, não passava fome, vestia-me bem. Depois vim para cá, mudou tudo, na aldeia com aquelas uvas todas e broa e não me sentia nada bem. Comia sempre à parte, na mesa, porque eram aquelas mesas de fazer o pão, mas eram pequeninas e não cabia lá toda a gente. A minha mãe tentava sempre fazer uma comida diferente porque eu não estava habituada. A minha avó não achava piada nenhuma porque tínhamos de comer todos da mesma travessa, punham lá os garfos e comia toda a gente dali e igual. Eu não achava piada nenhuma, não queria nada daquilo. A minha mãe fazia ovos e tal, mas a minha avó não queria, dizia que ela era fidalga por estar a comer comida diferente. A minha mãe começou a procurar casa porque não se sentia bem lá e achava que aquilo não estava bem, porque comiam arroz e queriam obrigá-la a comer arroz, mas em Angola não comia nada daquilo porque o arroz era para as galinhas. Eu vi lá o arroz e achei estranho, peguei nele e fui dar às galinhas que estavam na porta. A minha avó quando viu passou-se. Toda a gente se riu, acharam piada, mas a minha avó não achou piada nenhuma. Em Angola eu estava

habituada a dar o arroz às galinhas, porque lá não havia milho, dava-se arroz. Lá havia muito arroz, café, bananas, maracujás. Depois mudei... Quando comecei a crescer dizia a toda a gente que ela não era minha irmã. Havia uma boneca que me tinham dado em Lisboa e a minha irmã queria a boneca mas eu também queria e não lha queria dar. Entretanto partimos a boneca. O meu tio disse-me que ia comprar uma igual na feira, mas trouxe-me uma pequenina, de esponja e nunca nos demos bem porque a minha irmã não sabia que não era filha da minha mãe, mas estranhava muito as minhas atitudes. Enquanto não sabia falar só empurrava, mas quando soube falar e comecei a aprender “avó”, “pai”, “filha”, “família”, comecei a pensar sozinha e a ligar as coisas, aquele bebé no avião, comecei a tentar ligar as coisas todas e perguntei à minha mãe. “Ela não é minha irmã, pois não?”, mas a minha mãe dizia sempre que sim, “Quem é que te disse? Tu não sabes nada, é, é, é”. A minha mãe foi dizer ao meu irmão mais velho e ele disse que sim, que ela sabia. Toda a gente achou muito estranho. O meu irmão estava a trabalhar no Porto, num escritório, e só vinha ao fim-de-semana, trabalhava num escritório da rodoviária. Quando ele veio perguntou-me, quando a minha mãe tinha saído, “Ela é tua irmã.”, e eu disse-lhe que não, que não era, e ele “Como é que tu sabes?”, e eu disse-lhe que vi o bebé e ele disse “É tua irmã, do pai é.” Eu lembrei-me, mas não conseguia dizer em Língua Gestual o nome da senhora, mas lembrava-me que quando ia passear com o meu pai de jipe para o campo, lembro-me de encontrar a mãe dela, uma mulata, não sabia o nome dela, mas perguntei se era uma mulher alta, com o cabelo ondulado, a minha mãe a dizer que não, que não era, mas ela também não sabia, ninguém sabia, e o meu pai pensava que como eu era surda não ia dizer nada a ninguém, e a minha mãe fez queixa ao meu pai antes dele vir. Quando o meu pai veio cá, tinha eu treze anos, não, antes veio um amigo do meu pai do Alentejo cá a Portugal, porque o meu pai pediu-lhe para ele trazer umas coisas. Ele veio almoçar, a minha irmã estava na escola, em Arouca, e

	<p>o homem disse à minha mãe que o meu pai lhe tinha dito que eu que sabia que ela não era minha irmã e a minha disse: “Pois, é verdade, não sei como é que ela sabe, descobriu mas não sei como.” E ele perguntou: “A tua irmã?”, “Foi para Arouca estudar”, “Ela é tua irmã”, “Não, não é nada minha irmã”, eu não sabia o que era uma meia-irmã, a minha mãe nunca me tinha explicado, vi só o bebé ali a cair de ‘pára-queadas’. E o homem insistia que ela era minha irmã, e que era do pai e da mãe, e eu disse que da minha mãe que não era. E ele acabou por se calar. Foi-se embora e, entretanto, veio o meu pai, eu ainda estava no colégio, ele foi visitar-me quando chegou e foi a primeira coisa que me disse: “Onde está a Rita, ela é tua irmã”, e eu fiquei assustada com a expressão dele e voltou a dizer “Ela é tua irmã”, com cara de mau e eu fiquei com medo. Depois, quando vim de férias, na Páscoa, o meu pai voltou-me a dizer que ela era minha irmã, disse que era tudo igual para todos e que tínhamos de ser amigos. Entretanto, quando me zangava com a minha irmã, dizia-lhe sempre que ela não era minha irmã. E a minha irmã começou a ficar desconfiada e começou a investigar, mas a minha mãe dizia sempre que sim, que éramos irmãs. Entretanto, como eu tinha outras irmãs em Angola que vieram para Lisboa, ao registo informar-se e acabaram por descobrir. Mandaram-me chamar e descobri que era verdade, que ela me dizia a verdade e as outras estavam a mentir. Mas depois nunca mais se sentiram bem uma com a outra. Na altura não sabia muito bem, nunca ninguém me tinha explicado, mas sentia que não era irmã dela e dizia. A minha irmã pensava que era de propósito. Depois é que percebi que meia-irmã era a mesma coisa, mas eu era pequena e não sabia o que isso era, porque nunca ninguém me tinha explicado. Eu era má. (Risos)</p>	
SS	Mas é uma história engraçada, diferente.	
B	Já passou.	
SS	Como é que viveu a maternidade enquanto surda? Como é que foi criar a Susana? Teve dificuldades?	
B	Tinha algumas, mas vivia junto com a minha mãe, na altura.	

	<p>A minha mãe era muito dispassarada... aquelas coisas de antigamente e sabia fazer algumas coisas como ir ao médico e tal, mas quando a minha filha nasceu não houve problemas, correu tudo bem. Não era a primeira surda a ter um filho, já tinha visto outras colegas surdas que também tiveram filhos e já sabia mais ou menos o que esperar. Tenho uma colega que mora aqui perto, que além de surda tem uma perda de visão e também teve filhos, primeiro, e não era nada de novo, apesar de ser um pouco diferente porque tinha os dois problemas associados. Tinha também a minha mãe que também tratava e via pelas vizinhas e fazia igual, já estava habituada a ver as outras a tomar conta e a mudar as fraldas e também já tinha experimentado porque elas deixavam e como se dava o biberão, depois já sabia fazer. Antigamente era diferente porque eram as fraldas de pano, eram mais saudáveis.</p>	
SS	<p>E, por exemplo, ir ao hospital ou ir à escola quando era chamada...</p>	
B	<p>la sempre. Ao hospital às vezes ia com a minha mãe, mas depois passei a ir sozinha. À escola ia sempre eu. Enquanto estive em casa da minha mãe ia como encarregada de educação, ia buscar e levar juntamente com a minha mãe, mas depois, na terceira classe, em que já estava aqui [Vale de Cambra], tinha que ir sempre à escola sem a minha mãe.</p>	
SS	<p>E enquanto mãe surda sentiu ou vivenciou alguma situação de discriminação?</p>	
B	<p>Às vezes as pessoas que não me conhecem mostram assim uma atitude mais... mas aqui na zona toda a gente fala normalmente, ninguém... não sinto... e os meus amigos ajudavam e tudo, nunca me senti discriminada. Quando mudei para aqui também é igual, falo com toda a gente, não tenho qualquer tipo de problemas. Ao início as pessoas não estavam habituadas tinham mais reticência, diziam: "Olha a muda! Olha a muda!" Só que agora têm o hábito e continuam a ter. O meu marido como tem a oficina de pintura é o mudo e vai ser o mudo para o resto da vida. É o hábito das pessoas, é mais fácil, "Quem, o pintor? Ai o mudo? Já sei!" Quando a minha filha era pequena dizia a</p>	

	toda a gente que o pai não era mudo, era surdo, mas não adianta de nada. Alguns já começam a mudar a atitude.	
SS	Pronto, acho que está tudo, não sei se quer dizer mais alguma coisa...(Pausa para a SR atender o telemóvel, era a avó)	
B	Estive um pouco limitada a certas coisas porque a minha mãe não me deixava fazer algumas coisas, não por mal, mas era a segurança que ela achava ser a melhor. Mesmo a tirar a carta e tudo a minha mãe quando soube não queria porque tinha medo. A minha mãe faz alguns gestos, embora não sejam os da Língua Gestual, mas uns que fomos criando em conjunto as duas: a minha mãe estava sempre a lavar a roupa então o nome gestual ela é "lavar a roupa" e quando fazia este gesto para a minha irmã ou para o meu irmão eles já sabiam que estava a falar da mãe; o meu pai era quem dava o beijinho então fazia assim; o meu irmão Fernando estava sempre mal da garganta então ficou este gesto; a minha irmã era a gorda. A minha mãe percebia porque passávamos muito tempo juntas, era muito minha amiga e fazia um esforço para comunicar comigo, nunca deixou que nos faltasse nada. O meu pai era talhante e havia sempre carne e depois também foi veterinário, porque eles em Angola são tudo. A minha mãe também levava coisas ao colégio, laranjas, tangerinas, bananas, porque passávamos fome no colégio.	B faz o gesto correspondente a lavar a roupa. B aponta com o indicador para a bochecha. B leva as duas mãos à garganta.
SS	Muito obrigada!	
B	De nada.	

APÊNDICE IV
NOTAS DE TERRENO

Nota de Terreno - Leonor

Foi necessário agendar as entrevistas com a pessoa biografada e com a intérprete de LGP que efetuou a tradução. Assim, a primeira entrevista ficou agendada para um sábado do mês de agosto, na FPCEUP. Dirigi-me mais cedo para o local combinado e quando foi o meu espanto ao perceber que a faculdade se encontrava fechada aos sábados no mês de agosto. Tentei rapidamente encontrar uma solução antes que as pessoas chegassem. Consegui que o segurança da FADEUP nos permitisse entrar uma vez que esta faculdade também não se encontrava aberta, mas sim com uns trabalhos de remodelação. Desta forma, trouxe as duas pessoas para a FADEUP e a entrevista realizou-se num corredor dessa mesma faculdade. Durante toda a entrevista só passou um senhor mas que não implicou parar a entrevista.

Nós a três já nos conhecíamos do nosso local de trabalho, uma vez que trabalhávamos todas no mesmo agrupamento de escolas o que facilitou a entrevista. Desta forma não foram necessárias apresentações, a não ser explicações da própria entrevista biográfica.

A segunda entrevista já se realizou no mês de setembro, numa sala da FPCEUP.

Aquando da transcrição das entrevistas biográficas senti que, por vezes, não percebia bem o que a surda biografada estava a querer dizer ouvindo somente a voz da intérprete. Assim, com o objetivo de efetuar uma transcrição fidedigna, desliguei a parte áudio da gravação para me focar apenas nos gestos da biografada.

Nota de Terreno – Beatriz

Desloquei-me a casa da entrevistada uma vez que mora fora do Porto e porque a intérprete de LGP é filha da mesma e vinha a casa da mãe no final do seu trabalho.

Cheguei mais tarde que a hora prevista porque estava a chover e porque me perdi pelo caminho algumas vezes.

A entrevista realizou-se na cozinha da casa.

Nota de terreno – Rita

Como não consegui marcar entrevista com a Joana Cottim, embora ela se tenha mostrado disponível para que eu a realizasse e após ter começado a trabalhar na ESE do Porto, em Novembro de 2010, onde traduzo aulas para três estudantes surdas, resolvi entrevistar uma dessas estudantes. Para a escolha pesou a idade (24 anos, é a mais velha das três) e o facto de frequentar o 3º e último ano da Licenciatura em Educação Social.

Quando contatei a estudante para a possibilidade de a entrevistar, ela mostrou-se logo solícita. A marcação da entrevista é que foi mais difícil uma vez que era necessário agendar entre mim, a estudante e a intérprete. Após vários adiamentos, conseguimos uma data.

A entrevista foi realizada numa sala da ESE, durante a interrupção letiva do Natal. Não havia barulho nem ninguém nos interrompeu, decorrendo, desta forma, sem percalços.

APÊNDICE V
ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dimensões	Sub-dimensões	RITA - Unidades de Registo
VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com a família; - aceitação da surdez (sim ou não; conformismo); - Reacção do pai e da mãe à surdez; 	<p>Quando nasci os meus pais não sabiam se eu era ouvinte ou surda. Os meus pais só descobriram que eu era surda quando eu tinha dois anos. Não sabem quando é que eu fiquei surda mesmo e os médicos também não sabem. Eu nasci normal, saudável, não tinha doenças, era normal, mas os médicos não sabem se nasci assim ou se foi de repente. Os meus pais não sabem responder e os médicos também não sabem. A minha mãe levou-me ao centro de saúde e a médica achou que a minha mãe era tola porque era normal, uma vez que eu podia não ouvir por estar distraída apenas. A médica bateu a porta e eu virei a cabeça, olhei. A minha mãe achou muito estranho e levou-me a outro médico no Porto que lhe disse que eu era surda profunda. Os meus pais ficaram tristes, obviamente. Ficou preocupada porque não sabia como tratar a filha, estava muito preocupada porque achava que por ser surda não iria ser feliz (Rita, 24).</p> <p>O meu pai achava que era um milagre, que com ele ouviria bem. Tentei explicar ao meu pai que não, que não era assim, que tinha um amigo meu implantado e que não serviu de nada. Esta situação criou problemas entre os meus pais, discutiram por minha causa, mas foi o médico que criou esta situação. O meu pai queria que colocasse o implante, a minha mãe não e então discutiram e isso foi um bocadinho chato e que prejudicou um bocadinho a relação deles, mas fui eu que decidi e ponto final, assunto encerrado (Rita, 24).</p> <p>Eu tenho família e sou a única surda e quando era pequena e quando eu soube que era surda não entendia, pensava que era culpa dos meus pais, que eles não gostavam de mim por eu ser surda e criticava-os muito e a minha mãe ficava triste por isso, eu dizia que a culpa era deles porque eu era a única surda na família (Rita, 24).</p> <p>A minha família, antes de saber que eu era surda, comunicava bem comigo. E quando souberam que era surda continuaram a comunicar comigo na mesma, não mudaram nada, continuaram da mesma forma, com a mesma atitude. Claro que tentaram utilizar mais mímica e a oralizar melhor para eu perceber, mas não mudaram, continuaram a comunicar e a relacionar-se comigo.</p> <p>Com o meu irmão conversava bem, utilizávamos mímica e através da leitura de fala porque ele não sabe Língua Gestual, apenas sabe o abecedário. Os meus pais não sabem nada de Língua Gestual, nem a minha família, embora se preocupem muito em estar de frente para mim para eu fazer leitura de fala e através de mímica para que eu perceba. A minha mãe também conhece a minha voz, já está habituada. O meu pai já não. Com o meu pai é um pouco mais complicado porque, quando eu era pequena, o meu pai estava muito pouco tempo comigo, porque trabalhava fora e acabávamos por ter pouco contacto, relacionávamo-nos pouco e isso prejudicou a nossa comunicação. Mas, por exemplo, o meu pai brinca comigo, mas às vezes há dificuldades na comunicação com o meu pai, já com a minha mãe não, corre tudo bem, ela já está habituada e eu também.</p>
COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO	<p>Em casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação com a família (gestual/oral); - Uso de gestos domésticos e/ou codificados; 	<p>A minha família, antes de saber que eu era surda, comunicava bem comigo. E quando souberam que era surda continuaram a comunicar comigo na mesma, não mudaram nada, continuaram da mesma forma, com a mesma atitude. Claro que tentaram utilizar mais mímica e a oralizar melhor para eu perceber, mas não mudaram, continuaram a comunicar e a relacionar-se comigo.</p> <p>Com o meu irmão conversava bem, utilizávamos mímica e através da leitura de fala porque ele não sabe Língua Gestual, apenas sabe o abecedário. Os meus pais não sabem nada de Língua Gestual, nem a minha família, embora se preocupem muito em estar de frente para mim para eu fazer leitura de fala e através de mímica para que eu perceba. A minha mãe também conhece a minha voz, já está habituada. O meu pai já não. Com o meu pai é um pouco mais complicado porque, quando eu era pequena, o meu pai estava muito pouco tempo comigo, porque trabalhava fora e acabávamos por ter pouco contacto, relacionávamo-nos pouco e isso prejudicou a nossa comunicação. Mas, por exemplo, o meu pai brinca comigo, mas às vezes há dificuldades na comunicação com o meu pai, já com a minha mãe não, corre tudo bem, ela já está habituada e eu também.</p>

	<p>Interação com os pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação surdos/as e ouvintes - Sugestões para haver uma melhor relação entre surdos/as e ouvintes. - comunicação surdo/a ouvinte; - relação com as amigas surdas; - Primeiro grupo de amigos (surdos/as ou ouvintes; - ajuda e apoio de ouvintes e da família (sim 	<p>A minha mãe não concordou com o médico porque achou que eu é que tinha de decidir. O meu pai queria que eu colocasse o implante e insistiu comigo e porquê? Porque a comunicação entre mim e o meu pai é mais difícil e com a minha mãe não, é perfeita, a comunicação é muito boa. O meu pai tem dificuldades, então, por isso, ele insistia para que colocasse o implante (Rita, 24).</p> <p>Quando estou com amigos ouvintes a conversar por vezes ensino-lhes gestos.</p> <p>Sobre a menstruação, por exemplo? Eu pergunto à minha mãe e ela explica-me ou falo com amigas. Não sinto assim dificuldades.</p> <p>Por exemplo, às vezes estou num grupo de ouvintes e apetece-me falar, mas como sou surda falo pouco, tenho medo de falar e deixo-me ficar. E por vezes penso: "E se fosse ouvinte?", falava com todos, estava à vontade. Quando estou com surdos falo imenso, mesmo se estiverem surdos que não conheço falo na mesma com eles. Se for no metro e encontrar um surdo meto conversa e falo com ele, mas se for ouvinte já não, esquece, já me afasto.</p> <p>Agora acho que estou mais com amigos ouvintes. No fim-de-semana estou mais com amigos ouvintes. Mas encontro-me com ouvintes e surdos (Rita, 24).</p> <p>Se eu os conhecer há muitos anos é fácil a comunicação com os ouvintes, estou à vontade, conversamos de forma diferente, sim, por mímica e por leitura de fala. A primeira vez que conheço um ouvinte é complicado para mim. Por exemplo, está um grupo de ouvintes e eu estou lá também, se estiver muitos ouvintes tenho vergonha e não falo. Se for num grupo de surdos falamos imenso, é muito diferente. Se estiver um ou dois ouvintes a conversar comigo estou à vontade e conversamos por mímica e leitura de fala. Mas se estiverem muitos, não, fico calada, tenho vergonha, fico mais fechada porque também tenho medo de falhar ou que, quando falo os outros não percebam e então prefiro ficar calada, mais reservada.</p> <p>Mas antes eu também tinha um grupo de ouvintes parecido com o grupo dos escuteiros e, ao mesmo tempo o grupo dos surdos, na Associação, o grupo de jovens surdos. Depois desisti do grupo dos ouvintes para estar só no grupo de surdos, porque a comunicação era muito mais fácil. No grupo de ouvintes, eram muitos, eles falavam e eu tentava fazer leitura de fala, mas esquece, era muito difícil e acabei por desistir (Rita, 24).</p> <p>Os meus pais não me apoiam porque não percebem a matéria das diferentes disciplinas, não</p>
--	--	---

	<p>ou não):</p> <p>Afectos / Namoros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - início do namoro - Relações afectivas/de amizade com surdos/as ou ouvintes; 	<p>percebem. A minha família também não ajuda porque são todos da área de engenharia. Vou pedir ajuda a quem? Se pedir a amigos dizem que não têm tempo e também têm vida própria, é muito complicado.</p> <p>Eu tentei muitas vezes desistir da faculdade, mas os meus pais insistiram para que eu continuasse, “Não podes desistir, és fraca? Não pode ser, tens de continuar, estás quase a acabar”. Antes faltava muito tempo, mas os meus pais não me deixaram desistir, porque se eu desistisse da faculdade os meus pais não me ajudariam no trabalho. (Rita, 24)</p> <p>Eu já namorei com ouvintes, com um durante dois anos. Na primeira vez foi complicado, claro! Na comunicação e a conversar tivemos de aprender os dois, tivemos de nos habituar um ao outro. Eu tinha de fazer leitura de fala e ele tinha de falar mais calmamente, não podia falar rápido senão eu não percebia. Depois com o tempo também fomos nos habituando e conseguindo, tornando-se normal. Na primeira relação com um ouvinte, em que namorei dois anos, foi um pouco complicado porque eu achava que faltava mais esforço para que a comunicação fluísse. Entretanto ele disse-me que tínhamos que nos separar porque senão a relação entre ele e os pais ficaria prejudicada por a namorada ser surda e nunca mais nos vimos. Senti-me muito mal nessa altura. Depois, no último namoro com um ouvinte, com o meu ex-namorado, foi impecável. Ele aprendeu Língua Gestual, havia um grande esforço da parte dele, os pais dele também comunicavam comigo à vontade, tentavam comunicar por Língua Gestual básica. Foi perfeito, não havia dificuldades. Já namorei com surdos também. É diferente, é muito diferente namorar com surdos ou ouvintes, são completamente diferentes (Rita, 24).</p>
<p>EDUCAÇÃO:</p> <p>Dividir em</p> <p>Experiência e</p> <p>Ensino- Aprendizagem</p>	<p>Experiência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passagem da infância para a escola; - percurso escolar da infância ao ensino superior - escolha da instituição educativa (país, médicos/as...) 	<p>A minha mãe tentou perguntar a outras pessoas como é que iria ser na escola, por exemplo, teria que ser uma escola especial, e então andou à procura. A minha mãe conseguiu encontrar um colégio de freiras, onde entrei com três anos para o infântário, para o pré-escolar.</p> <p>Era uma boa aluna. Não sei porque é que só entrei para a primeira classe com oito anos. Acho que antigamente, lá no colégio, havia muitos surdos e os mais velhos iam entrando para a escola primária e os mais novos ficavam. Havia muitos surdos que estavam atrasados para entrarem para a primária, com 14 e 15 anos entravam e os mais novos continuavam na pré. A minha mãe acabou por ir lá à escola e dizer que não podia ser, que eu não podia ficar, que tinha de continuar para a primária, que já era tarde porque já tinha oito anos. E então eu fui para a 1ª classe. Com seis e sete anos estava na pré.</p> <p>Quando eu entrei no 5º ano, também foi normal, também era uma boa aluna, mas estava integrada com ouvintes, pela primeira vez, em Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, mas só nessas três disciplinas, o que era um bocadinho complicado porque era a primeira vez, mas correu</p>

	<p>normal e continuei até ao 7º onde comecei a piorar porque brincava e portava-me um bocadinho pior, mas correu tudo bem até ao 9º ano. Depois, no 10º ano, na secundária, tive grandes dificuldades porque era a primeira vez que estava integrada com ouvintes em todas as disciplinas e sentia muitas dificuldades. Os professores não escreviam nada no quadro, só falavam e os ouvintes escreviam mas eu só olhava; era horrível. Nesta só havia quatro surdos e foi nesse ano que comecei a ter surdos pela primeira vez. Depois quando vieram intérpretes, porque antes não havia surdos, foi um bocadinho complicado porque andaram à procura e a tentar adaptar para o ensino especial, o que demorou muito tempo. No 10º ano tive notas muito fracas e pela primeira vez tive negativas, nunca antes tinha tido, até ao 9º ano nunca tinha tirado negativas. No 10º ano foi a primeira vez, tirei para aí três ou quatro, tinha muitas dificuldades e foi muito difícil para mim, foi horrível. Não havia acompanhamento por parte dos professores nem ajuda, os apontamentos dos colegas também não dava... Mas consegui passar para o 11º, embora as notas tenham sido muito fracas, mas consegui com esforço. No 11º ano, tentou-se a desintegração dos ouvintes e a integração em turmas de surdos nas disciplinas de Português, Francês e Filosofia, mas só nestas três em turmas de surdos, as restantes eram em turmas de ouvintes. Depois vieram duas intérpretes e eu fui conseguindo, não muito melhor mas ainda assim melhor, aos poucos, comparando com o 10º ano foi muito melhor o 11º. Fiquei satisfeita porque se estivesse integrada na turma dos ouvintes a Francês, o professor só falava Francês porque não queria escrever em Português só para nós. No 10º o professor tentava esforçar-se e escrevia em Português e em Francês, mas achava que era uma perda de tempo para os ouvintes e uma vez que só tinha três surdos (porque o outro estava em Desporto) e então só falava Francês, porque não queria adaptar só para três surdos. E então o professor fez uma proposta que consistia em conseguir uma turma só de surdos no 11º e então correu bem. Depois no 12º foi normal, já estava habituada, estava em turma de surdos só em Português e Francês e nas restantes com os ouvintes. Fui conseguindo mais ou menos. Passei a tudo. Eu não queria ir para a faculdade, mas os professores insistiram e os meus pais também porque achavam que era bom para o meu futuro. Os meus pais e os professores achavam que eu tinha capacidades para estar na faculdade. Mas eu não queria porque tinha tirado notas fracas, mas eles insistiram. Eu não sabia que curso escolher, mas os professores ajudaram-me. Eu queria ir para Coimbra para o curso de Língua Gestual, mas os meus pais não aceitaram porque achavam que não seria futuro para mim, porque achavam que os surdos iam diminuir e não queriam que eu fosse para longe, porque eu ainda não sou muito independente e não davam tanta importância à Língua Gestual. Depois queria ir para Turismo, mas não podia por causa da comunicação e era necessário Francês, Inglês e Alemão, línguas estrangeiras que eu não sabia. Depois, os professores acompanharam-me a outra faculdade, de Hotelaria, para saber informações. Eu queria mas não podia porque tinha disciplinas de Linguística e eu não sabia. Também queria Informática porque do 10º ao 12º estive no curso de Informática e gostava de continuar na faculdade, mas o meu problema é que eu odeio Matemática e para entrar no curso na faculdade teria de fazer exame nacional de Matemática e era</p>
--	---

	<p>- escolha da instituição educativa (pais, médicos/as,...)</p> <p>- tipo de ensino (oralista ou gestual);</p> <p>- tipo de comunicação na escola;</p> <p>- metodologias de ensino a surdos/as;</p> <p>-Turmas de surdos ou integração com ouvintes;</p> <p>- identificação grupal;</p> <p>- comunidade escolar (funcionários, colegas, professores) tinha conhecimentos de LGP;</p> <p>- tipo de apoios (Professor de ensino especial, Intérprete de LGP, Formador, Terapeuta da fala, outros);</p>	<p>Impossível para mim, teria de estar três ou quatro anos a tentar para conseguir. Depois os professores falaram do curso de Educação Social: "O curso de Educação Social é bom e tem muitas saídas profissionais e podes trabalhar em variadas áreas, pelas saídas profissionais é muito bom". Então eu pensei e decidi escolher este curso. Consegui entrar logo, na minha primeira opção, na ESE, mas tenho muitas dificuldades.</p> <p>E aqui é muito diferente porque as disciplinas são muito teóricas e sinto-me um pouco aborrecida porque, quando entrei para o curso, achava que seria mais prático, mas enganei-me porque, na verdade é muito teórico.</p> <p>Eu tentei muitas vezes desistir da faculdade, mas os meus pais insistiram para que eu continuasse. Não podes desistir, és fraca? Não pode ser, tens de continuar, estás quase a acabar". Antes faltava muito tempo, mas os meus pais não me deixaram desistir, porque se eu desistisse da faculdade os meus pais não me ajudariam no trabalho. Então, eu ponderei e decidi ficar na faculdade até agora e tentar acabar. Agora também falta pouco e faço um esforço para tentar acabar (Rita, 24)</p> <p>Quando eu entrei no 5º ano, também foi normal, também era uma boa aluna, mas estava integrada com ouvintes, pela primeira vez, em Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, mas só nessas três disciplinas, o que era um bocadinho complicado porque era a primeira vez, mas correu normal (...)</p> <p>Depois, no 10º ano, na secundária, tive grandes dificuldades porque era a primeira vez que estava integrada com ouvintes em todas as disciplinas e sentia muitas dificuldades. Os professores não escreviam nada no quadro, só falavam e os ouvintes escreviam mas eu só olhava, era horrível. Nesta só havia quatro surdos e foi nesse ano que começou a ter surdos pela primeira vez. Depois quando vieram intérpretes, porque antes não havia surdos, foi um bocadinho complicado porque andaram à procura e a tentar adaptar para o ensino especial, o que demorou muito tempo (...). Não havia acompanhamento por parte dos professores nem ajuda, os apontamentos dos colegas também não dava... Mas consegui passar para o 11º, embora as notas tenham sido muito fracas, mas consegui com esforço. No 11º ano, tentou-se a desintegração dos ouvintes e a integração em turmas de surdos nas disciplinas de Português, Francês e Filosofia, mas só nestas três em turmas de surdos, as restantes eram em turmas de ouvintes. Depois vieram duas intérpretes e eu fui conseguindo, não muito melhor mas ainda assim melhor, aos poucos, comparando com o 10º ano foi muito melhor o 11º. Fiquei satisfeita porque se estivesse integrada na turma dos ouvintes a Francês, o professor só falava Francês porque não queria escrever em Português só para nós. No 10º o professor tentava esforçar-se e escrevia em Português e em Francês, mas achava que era uma perda de tempo para os ouvintes e uma vez que só tinha três surdos (porque o outro estava em Desporto) e então só falava Francês, porque não queria adaptar só para três surdos. E então o professor fez uma proposta que consistia em conseguir uma turma só de surdos no 11º e então correu bem. Depois no 12º foi normal, já estava habituada, estava em turma de surdos só em Português e Francês e nas restantes com os ouvintes.</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - igualdade de oportunidades entre surdos/as e ouvintes; - igualdade de oportunidades ou diferenças com pares surdos/as (relação surdo/surda); - com ouvintes (rapazes e raparigas) (sala de aula/externo); - mudanças no percurso escolar 	<p>Fui conseguindo mais ou menos. Passei a tudo. Se no 10º ano tinha dificuldades agora tenho ainda mais, porque a turma é enorme, os professores falam muito e rápido e não consigo acompanhar a leitura de fala, é impossível, é muito complicado para mim. Mais tarde vieram intérpretes estagiárias o que foi ajudando, mas fui reprovando e eu antes nunca tinha reprovado, nunca, aqui na faculdade foi a primeira vez, porque as disciplinas são muitas, os apoios são poucos (Rita, 24)</p> <p>Quando entrei no primeiro ciclo, já entrei atrasada, já tinha oito anos, e aí tinha terapia da fala, tinha tudo, tinha alguns professores que sabiam língua gestual embora fosse um bocadinho diferente mas eu consegui e continuei sempre até à quarta classe.</p> <p>Até agora acho que há pouco apoio, ter a presença de intérprete não chega, é preciso mais apoio e também é necessário que os professores adaptem os textos, por exemplo, há textos em Inglês e Francês e é muito difícil, é complicado.</p> <p>A presença da intérprete não basta. Porque, por exemplo, a intérprete fala e eu estou a olhar. Sim eu percebo os gestos, mas como é que vou colocar toda aquela informação na cabeça? Não consigo memorizar tudo. E os apontamentos? Tenho de pedir a colegas e depois em casa estou a ler e se não perceber o que quer dizer? Não dá... (Rita, 24)</p> <p>Eu acho que não há igualdade em relação aos colegas ouvintes. Por exemplo, eu quero escolher um curso e não posso. Sinto-me diferente, inferiorizada em relação aos ouvintes. Preciso de ter direito a escolher o curso que quero! Não posso por causa da comunicação, a comunicação é sempre um prejuízo, não pode ser! Fico aborrecida, fico triste. Igualdade não há, porque, por exemplo, um ouvinte quer ir para o curso de hotelaria, vai e eu não posso por causa da comunicação. Sinto-me magoada. Com os surdos? Sim... Acho que sim (Rita, 24)</p> <p>Antes pensava em tirar o curso [de Língua Gestual] em Coimbra. Se tivesse ido para esse curso estava ligado à Língua Gestual e à identidade surda, ao ensino da Língua Gestual e eu sou surda. Estaria a ensinar a Língua Gestual, a apoiar... Quando estou com amigos ouvintes a conversar por vezes ensino-lhes gestos. E ponho-me a imaginar que se fosse professora de Língua Gestual seria bom para mim, mas já há muitas pessoas surdas que escolhem esse curso e acaba por haver pouco trabalho (Rita, 24)</p>
--	---	---

	<p>- dificuldades sentidas no percurso escolar;</p>	<p>As disciplinas são muitas, a intérprete traduz e temos de colocar a informação toda na cabeça, mas é complicado. Posso até decorar os gestos, mas os gestos não são iguais à escrita e torna-se complicado. Eu sinto muitas dificuldades no Ensino Superior, do meu percurso escolar até agora, é onde sinto mais dificuldades. Quando era pequena e estava integrada com os ouvintes acho que conseguia desenvolver mais, é a minha opinião. Com surdos até ao 9º ano tudo bem, mas depois no 10º foi uma grande mudança e agora no Ensino Superior ainda mais. Falta o hábito desde pequena a estar sempre com ouvintes, a aprender vocabulário e palavras e aí é possível que tivesse menos dificuldades, é a minha opinião.</p> <p>O curso de Educação Social é bom, o problema é que é muito teórico e eu não percebo bem os textos e qual a ligação que têm à Educação Social e o que é a Educação Social. Acho que é muito teórico. Acho que fico um pouco prejudicada nas aulas porque os professores falam de uma forma difícil e também é complicado para a intérprete traduzir. Se a intérprete for boa e se acompanhar bem e explicar o que é a matéria, ok. Eu acho que este curso é bom, e esta área é boa, é muito interessante, mas o meu problema é que eu não gosto muito da parte teórica, é o único problema (Rita, 24).</p>
<p>DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES</p>	<p>Surdos/as – Ouvintes: - barreiras no dia-a-dia; Surdas – Ouvintes:</p>	<p>Falta muita coisa, por exemplo, num grupo de surdos ou de ouvintes em que estejam integrados surdos é necessário adaptar um bocadinho, o professor deve estar mais atento, antes das aulas deve fornecer os textos, dar mais apoio, o professor também deve falar de uma forma mais simples e explicar de forma mais clara, falta muita coisa é preciso mais ajuda (Rita, 24).</p> <p>Não sei se continuarei nesta área porque se trabalhar com surdos era bom, mas se não for com surdos será complicado. Não sei, tenho de pensar bem nisso. Não me importo de trabalhar nesta ou noutra área (Rita, 24).</p> <p>Eu acho que a faculdade perfeita é em Coimbra, embora eu só conheça esse curso [de Língua Gestual], mas se os outros cursos tiverem adaptações é possível que também sejam bons (Rita, 24).</p> <p>Porque é que as mulheres surdas não têm acesso ao trabalho e à educação que as mulheres ouvintes? Porque não? Se estivermos a falar de um trabalho qualquer prático eu acho que as mulheres surdas ainda o desempenham melhor que as ouvintes, a nível de trabalhos manuais, tenho a certeza que trabalham melhor, porque as surdas não falam e estão concentradas no que estão a fazer. Enquanto as ouvintes distraem-se na conversa umas com as outras e perdem tempo. Não estou assim</p>

<p>SER MULHER SURDA E DESIGUALDADE (processos de desigualdade das mulheres surdas) REVER TÍTULO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mulheres surdas têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes; - desigualdades no acesso ao emprego; <p>Surdas – Surdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre mulheres surdas e homens surdos; - igualdade entre surdos e surdas; - discriminação por ser surda; <p>Surdas – Surdas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mulheres surdas têm igual acesso e sucesso entre elas; - igualdade de oportunidades entre surdas e ouvintes <p>- opinião sobre as mulheres surdas;</p> <p>- Expectativas em relação ao futuro das mulheres surdas;</p>	<p>a ver mais situações (Rita, 24).</p> <p>Entre mulheres surdas e homens surdos depende da área de trabalho, depende. Também depende das capacidades das pessoas, são todas diferentes. Não consigo responder (Rita, 24).</p> <p>Fui discriminada quando fui tirar a carta de condução. Era necessário um papel como prova de que era surda profunda. Então fui ao médico que me acompanhou desde pequena, mas ele tinha mudado de instalações e eu não sabia para onde. Eu tinha de fazer um audiograma, mas o problema é que o médico tinha mudado de local e eu não sabia para onde. Então fui procurar outro médico privado, muito caro, foram trinta e cinco contos, na moeda antiga. Entrei e o médico disse-me que não podia fazer o audiograma porque não podia tirar a carta de condução. Se tivesse implante, sim, podia tirar a carta. E eu disse-lhe: "Desculpe, como? Só com implante?". E depois insisti para que colocasse o implante e eu achei que ele era estúpido, que me estava a discriminar uma vez que não podia tirar a carta de condução por ser surda profunda e se tivesse implante já podia, não tem lógica. Eu tentei explicar ao médico, mas ele mostrou-me os diplomas dele, "Olhe que eu sou Doutor!". E eu disse-lhe: "Desculpe, Dr., mas há muitos surdos que conseguem tirar a carta de condução, qual é o problema? Os surdos têm é de estar mais atentos", mas o médico não entendeu. Deu-me o papel a dizer que não podia tirar a carta de condução. Eu fiquei revoltada, a minha mãe rasgou o documento do médico e pedi à Associação ajuda para ir a outro médico. Então fui acompanhada a outro médico que aceitou e que me passou a declaração e que foi espectacular. Mas eu achei que fui mesmo discriminada, não percebi porque é que o outro médico fez isso. Também lhe disse: "Então é tão Doutor e escreve linguagem? Não pode ser, é Língua Gestual", mas a minha mãe afastou-me e disse para estar calada, estava com vergonha, mas era para lhe ensinar. Foi horrível. Mas já tirei a carta, mas não tenho carro. O meu pai tem medo que eu conduza. Há três anos que estou parada. Quando acabar a faculdade vou começar a conduzir e não interessa o que o meu pai diga, tem de aceitar (Rita, 24)</p> <p>"O que é ser uma mulher surda?" É uma pergunta difícil. Mulheres, mulheres, mulheres... Acho que ser uma mulher surda ou ouvinte é igual. Claro que a comunicação é diferente, mas acho que é a única diferença mais marcante, é a comunicação (Rita, 24).</p> <p>Quanto ao futuro das mulheres surdas não sei, ainda não pensei nisso... (Rita, 24)</p> <p>A minha opinião sobre as mulheres surdas? Não sei... Não sei explicar como me defino enquanto mulher... Não sei... como mulher...</p>
---	---	--

	<p>- definição enquanto mulher;</p> <p>- papel das mulheres surdas na sociedade maioritária;</p> <p>- papel das mulheres surdas na comunidade surda;</p> <p>- situação desagradável, por falta de comunicação;</p>	<p>Sim, claro que ser mulher é complicado, mas... (Rita, 24)</p> <p>As mulheres surdas na sociedade maioritária ensinam a Língua Gestual, explicam o que é ser surdo e a surdez. A importância dentro do grupo? As mulheres? Porquê as mulheres? A diferença entre mulheres e homens? Não sei... As mulheres... (Rita, 24)</p> <p>Já me aconteceu uma situação de discriminação por falta de comunicação no metro, um dia, mais ou menos há dois anos, estava um tempo horrível e eu estava distraída a mexer no telemóvel e, em São Bento, o motorista avisou toda a gente para sair do metro, mas eu não ouvi. Havia problemas na ponte D. Luís, tinha caído uma árvore e, então, o motorista avisou toda a gente para sair e eu fiquei sozinha porque não repariei que as pessoas tinham saído porque ia a mexer no telemóvel. Quando repariei: "Que se passa? Estou sozinha..." E o segurança que estava do lado de fora foi bruto: "Es mesmo dahh!". E eu fiquei sem perceber o que se passava. O metro continuou, estava escuro e eu fiquei preocupada, como é que eu ia fazer? Comecei a bater na porta. Foi horrível. O motorista da frente veio ao meu encontro e disse "Então?", eu disse-lhe "Não ouço, sou surda". Ele aí percebeu e pediu desculpa. Eu fiquei mesmo furiosa, não gostei do segurança porque disse que eu era burra. O motorista tentou acalmar-me, eu estava mesmo enervada, e foi comigo a pé até à polícia porque eu queria procurar o segurança, estava mesmo chateada, mas não o vi. Depois fui embora, e em casa, contei à minha mãe e ao meu irmão e eles ficaram preocupados com a situação e na eventualidade de acontecer alguma coisa no metro, podia ser grave. Era necessário o segurança ter entrado no metro e ter visto se não havia realmente mais ninguém, mas não, ficou do lado de fora e ainda se põe com gestos a insinuar que eu era burra. Foi uma imagem mesmo forte. O meu irmão fez queixa no JN para tomar isto público. Eu acho, quanto às barreiras, no metro, e uma vez que eu não ouço, deveria de se mudar, porque se acontecer alguma coisa grave como é com os surdos? (Rita, 24)</p> <p>Como mulher penso que não, que nunca me surgiu uma situação de discriminação (Rita, 24)</p>
<p>DIREITOS SOCIAIS</p>	<p>- barreiras enquanto mulher e/ou enquanto surda;</p> <p>- Sentimento enquanto surda;</p>	<p>Sinto um bocadinho de ciúmes porque as outras pessoas ouvem e eu não, mas penso na situação de outras pessoas que ainda estão piores que eu. Por exemplo, não andam ou são cegas ou passam fome e eu tenho tudo na vida, não me falta nada: tenho comida, tenho uma família que gosta de mim, não me posso queixar muito, não posso, mas é verdade que eu gostava de ouvir. Vergonha porque</p>

		quando vou na rua e estou a gestualizar as pessoas param para ficar a olhar e eu sinto-me diferente, sinto-me revoltada. Mas depende dos dias, uns dias não ligo e deixo andar, mas noutros dias fico mesmo angustiada. Algumas pessoas dizem: "Ah, é surda, coitadinha" ou "É surda-muda" e eu fico mesmo enraivecida porque é aborrecido e triste (Rita, 24).
PARTICIPAÇÃO CÍVICA E LIDERANÇA	<p>- ocupação dos tempos livres;</p> <p>- Alterações a nível legislativo, na sociedade;</p> <p>- Frequenta locais de convívio com a comunidade surda;</p> <p>- Participa em alguma associação, instituição;</p>	<p>Nos meus tempos livres vou à praia, no Verão. Às vezes no Inverno também vou passear. Adoro a praia, é o amor da minha vida! Ir ao cinema, passear, ir ao shopping, ir ao ginásio, estar com amigos surdos e ouvintes (Rita, 24).</p> <p>É difícil... mas se pudesse alterar algo na sociedade não poderia ser eu a mudar alguma coisa sozinha. Se fosse um grupo a mudar gostava, várias pessoas com poder para fazer a mudança, mostrá-la e atingir o objectivo. Agora sozinha não conseguiria, perderia o interesse. É difícil... Não sei, ainda não pensei no futuro... Depois vê-se. Vive-se um dia de cada vez (Rita, 24).</p> <p>Já frequentei a Associação de Surdos do Porto há algum tempo, mas agora não tenho ido. Antes, quando estava na escola secundária, eu ia muitas vezes à Associação para conviver e também participava no grupo de jovens surdos, mas agora não, já não vou. Só vou, por exemplo, a festas. Não vou tantas vezes porque a Associação mudou, antes era nos Aliados e agora é na Praça das Flores que é muito longe.</p> <p>À noite, sim, vão mais surdos à Associação, mas eu moro longe e não dá, não tenho tempo nem tenho carro para lá ir e, então, não vou (Rita, 24).</p>
CULTURA SURDA	<p>- movimentos, projectos e/ou actividades que promovem as mulheres surdas, em Portugal;</p> <p>- existência ou não de uma cultura surda;</p> <p>- que é a cultura surda;</p> <p>- De que modo está ela presente no dia-a-dia;</p> <p>- aceitação ou não da surdez.</p>	<p>Existem algumas actividades que promovem as mulheres surdas. Por exemplo, fazem actividades na piscina. Na Associação, no grupo de jovens surdos tem uma mulher com muito poder, que tem muitas iniciativas e que cria actividades. É uma mulher com sucesso, é uma mulher (Rita, 24)</p> <p>Sim, acho que sim, que existe uma cultura surda. Eu não percebo bem a identidade surda e a cultura surda. Eu não consigo perceber bem a cultura surda. A cultura surda o que é? Eu acho que sim, que há uma cultura surda, é diferente. A cultura surda é estar sempre em grupo de surdos e conversar entre si. Eu acho que é isso. Penso que a identidade e a cultura surdas estão presentes tanto enquanto estou no grupo de surdos como no de ouvintes. Antes, na escola [E.B. 2.3], eu sentia que éramos mesmo só os surdos, unidos e um grupo, mas depois quando comecei a estar no grupo dos ouvintes senti-me, assim, dividida, e também não aceito bem ser surda. Eu sei que tenho de aceitar o facto de ser surda, mas não aceito muito bem, tenho alguma relutância (Rita, 24)</p>
COMUNIDADE(S)	comunidade surda;	Algumas pessoas dizem: "Ah, é surda, coitadinha" ou "É surda-muda" e eu fico mesmo enraivecida

SURDA(S)	<ul style="list-style-type: none"> - representações da sociedade maioritária em relação à comunidade surda; - Comunidade surda: como é o convívio; - representações em relação à comunidade surda; 	<p>porque é aborrecido e triste (Rita, 24).</p> <p>Antes os surdos eram imensos e agora parece que diminuíram, são só dois ou três ou quatro, muitos foram para outros lados, muitos encontram-se em cafés. Antes os surdos eram muito unidos, eram um grupo grande, ligado e mesmo que houvesse problemas não interessava porque se mantinham juntos, mas agora, não, vão-se separando e o grupo vai-se desmembrando, criando vários grupos de surdos. Alguns vão para o café, outros vão para a Associação, mas para aqui vão muito poucos (Rita, 24).</p>
IDENTIDADE(S) SURDA(S)	<ul style="list-style-type: none"> - primeiro surda ou mulher; - consciência de que era surda, que tinha uma cultura e língua própria; 	<p>Vejo-me primeiro como mulher! Surda... Porque é assim, eu não gosto de ser surda, percebes? Não aceito bem. Por isso mostro-me enquanto mulher e a surda “fica para o lado”, fica em último. Não é que tenha vergonha, mas sinto-me mal (Rita, 24).</p>
PERCEPÇÕES / OLHARES SOBRE SI PRÓPRIA / MESMA	<ul style="list-style-type: none"> - orgulho em ser surda; - orgulho em ser mulher 	<p>Orgulho em ser surda? Eu não. Porque se eu fosse ouvinte entrava na faculdade e tinha muito menos dificuldades, a comunicação era muito melhor.</p> <p>Não, não tenho orgulho em ser surda. Prefiro ser mulher a ser homem. Ser mulher é muito melhor.</p> <p>E eu acho que nunca aceitei bem o facto de ser surda, agora ser mulher já estou habituada, é a vida, é assim (Rita, 24).</p>
VIVÊNCIAS ENQUANTO MULHER SURDA	<ul style="list-style-type: none"> - sonhos, desejos,... 	<p>É verdade que eu gostava muito de ouvir, é o meu sonho, é ouvir. Gostava de ouvir o mar, se tivesse chateada ou zangada colocava uns fones e ouvia música, distraía-me.</p> <p>Não sei se continuarei nesta área porque se trabalhar com surdos era bom, mas se não for com surdos será complicado (Rita, 24)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - ajudas técnicas na vida dos/las surdos/las (prótese auditiva); 	<p>Antes usava prótese, agora não. Antes usava mas não gostava muito porque ouvia muito barulho e não percebia as palavras, era só sons assim... que eu não conseguia estar com as próteses e desisti. Há quatro anos fui ao médico e ele insistia para que eu colocasse um implante coclear porque achava que se eu o colocasse passava a ouvir bem. Eu tentei explicar ao médico que com o implante poderia ouvir bem, ok, mas o problema é depois aprender as palavras, e os sons. Agora? Se fosse quando era</p>

	aparelhos vibratórios)	<p>pequena, tudo bem, mas agora? Mas o médico insistiu a dizer que dava, que dava, que conseguia.</p> <p>O meu pai achava que era um milagre, que com ele ouviria bem. Tentei explicar ao meu pai que não, que não era assim, que tinha um amigo meu implantado e que não serviu de nada. Esta situação criou problemas entre os meus pais, discutiram por minha causa, mas foi o médico que criou esta situação. O meu pai queria que colocasse o implante, a minha mãe não e então discutiram e isso foi um bocadinho chato e que prejudicou um bocadinho a relação deles, mas fui eu que decidi e ponto final, assunto encerrado(Rita, 24).</p>
--	------------------------	--

Dimensões	Sub-dimensões	LEONOR - Unidades de registo
VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com a família; - memórias relativas à infância - aceitação da surdez (sim ou não; conformismo); IMPORTANTE	<p>O que é que eu sentia quando era pequenina? Nunca me senti aborrecida nem triste porque a minha irmã mais velha, tenho duas irmãs gémeas, sempre me trataram muito bem (Leonor, 38).</p> <p>Nasci ouvinte e aos oito meses fiquei surda. A minha mãe chamava e eu não olhava. Levou-me a Lisboa e descobriram que eu era surda. Quando era pequenina era a única surda, tenho mais cinco irmãos, comigo seis, os meus pais também são ouvintes (Leonor, 38).</p>
COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO	<p>Em casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com a família (gestual/oral); - Uso de gestos domésticos e/ou codificados; - com os pares; - na associação de surdos; - tipos de comunicação; 	<p>Por exemplo, na comunicação, criaram o gesto de “dia” e de “noite”, tínhamos um código específico, criámos imensos gestos: “tia”, criámos muitos, muitos gestos. Com a minha mãe a comunicação era através de gestos e de mímica. Com o meu pai utilizávamos a escrita para comunicarmos. Com a minha mãe era por gestos. Até agora a comunicação é normal, por gestos e por mímica.</p> <p>Em casa, a informação que eu adquiria era pouca, mas na associação aprendia muita coisa, as pessoas falavam disto e daquilo e eu ia aprendendo coisas novas. Comecei a ter opiniões diferentes de outras pessoas porque fomos discutindo ideias. Antes, em casa, eu aceitava tudo o que me diziam, também a comunicação não era muito fluída, mas com o contacto na associação fui aprendendo mais e mais. Quando engravidei a minha mãe só me falava do básico e eu não percebia muito, mas já tinha discutido na associação e tinha uma opinião diferente da minha família. Se desse no noticiário que tinha havido um acidente a minha mãe só dizia isso, que tinha havido um acidente, mas na associação, eu percebia o que realmente tinha acontecido, que estava mau tempo e que o carro tinha derrapado. Havia discussão de opiniões. Em casa era muito básico, tentava comunicar com a minha mãe, ela tentava explicar mas nunca de modo aprofundado. Na associação eu tinha os pormenores todos. E tinha sede dessa informação. E desde aí que tenho sempre desenvolvido cada vez mais. Por isso vale mesmo a pena (Leonor, 38).</p> <p>Nove anos depois quando engravidei novamente, não queria que me acontecesse o mesmo e, então, até ao nascimento, a minha irmã acompanhou-me sempre, o médico era sempre o mesmo. Era sempre a mesma pessoa e nunca fui sozinha. Eu fazia sempre muitas perguntas, conversava muito, a minha irmã ajudava-me e, assim, foi muito melhor. Era chato porque às vezes a minha irmã estava a trabalhar e eu pedia-lhe para me acompanhar. A minha irmã ficou um bocadinho prejudicada na vida dela, mas aceitou e ajudou-me bastante. Eu preferia que nos hospitais estivesse uma intérprete, dentro do hospital, em que eu entrasse, “Ah, é surda”, então chamavam a intérprete que me acompanhava na consulta e para onde fosse necessário. Assim, ia sozinha, era</p>

	<p>- comunicação com os filhos;</p> <p>- melhorar o ensino das crianças e jovens surdos/as;</p> <p>- importância da família;</p> <p>- comunicação pai e mãe – filhos/as;</p> <p>- importância do pai e da mãe comunicarem em LG;</p>	<p>Independente e não era necessário estar a chamar irmãos ou outra pessoa. Se eu fosse filha única como é que era? Ia estar sempre a perguntar a uma intérprete se podia vir comigo? Sinto que isso é uma barreira muito grande (Leonor, 38)</p> <p>Vou contar uma coisa que me entristeceu: há pouco tempo, em Julho, estava com o meu marido e os meus filhos de férias, fomos com mais pessoas, estivemos lá três dias. O meu filho pequenino estava a brincar com os ouvintes e com os surdos. Uma intérprete chamou-me e disse-me: “Muitos parabéns!”, e eu disse: “Parabéns, porquê?”, “Por causa do teu filho, claro, é filho de surdos, mas ele tem uma voz e um vocabulário muito rico, muito avançado, e uma cultura bastante abrangente”. Mas eu não consigo ouvir, sei que ele gestualiza muito bem, e ele é inteligente, mas não consigo ouvir a voz do meu filho. A intérprete perguntou quantos anos ele tinha e ficou admirada quando lhe disse que tinha quatro anos, porque lhe parecia mais velho e, segundo ela fala como os adultos, perfeitamente. Foi a primeira vez que me disseram isso e até me arripiei. Não estava à espera que o meu filho falasse tão bem. Agradei, claro. E isso deu-me uma grande força. Fiquei com pena de não ouvir, mas fiquei contente, obviamente. Nós comunicamos sempre em Língua Gestual, eu consigo dizer algumas palavras, também consigo ver o meu filho a dizer algumas palavras, mas não consigo ouvir o que ele diz. Mas é um grande orgulho como mãe (Leonor, 38)</p> <p>Depende. Estou sempre a dizer depende da família, mas é verdade. Se não comunicam em Língua Gestual, se falam pouco, a rapariga [surda] terá dificuldades no futuro. Por outro lado, há mães que vêem as filhas que são surdas, mas elas próprias vão à luta, desenvolvem a Língua Gestual. Por isso, eu peço sempre às mães para comunicarem com as filhas para que elas se desenvolvam ao máximo. Penso que a questão está nos pais, se não comunicarem com os filhos... É muito importante os pais comunicarem com os filhos, dizerem qual é o caminho deles, comunicarem em Língua Gestual porque assim é que se desenvolvem. Se não comunicam, as crianças ficam sentadas sozinhas, e não desenvolvem, até retrocedem e têm muitas dificuldades. Por isso, acho que há bastantes raparigas, mas acho que continua a faltar nos pais a comunicação e o incentivo nos filhos. É necessário continuar a lutar. Alguns pais dizem que não têm tempo (Leonor, 38)</p> <p>Eu lembro-me uma vez, é verdade agora que penso nisso, o pai de um aluno meu no final do 4º ano estava muito apreensivo e eu perguntei-lhe porquê, e ele disse-me que o filho desde pequeno que comunicava em Língua Gestual, que já estava habituado, mas o pai não conseguia comunicar com ele, tinham muito pouco contacto, era só por mimica. Agora o filho cresceu, tem doze anos, tem uma Língua Gestual fluente e fala com o pai sobre futebol, mas o pai não consegue muitas vezes perceber o que ele diz sobre futebol e outros assuntos. O pai sentiu-se bloqueado</p>
--	--	--

		<p>porque não consegue comunicar com o filho, ele diz-lhe muita coisa mas o pai não entende. Veio ter comigo à escola perguntar o que devia fazer, eu disse-lhe para ir à associação de surdos aprender Língua Gestual porque há cursos. O senhor já tinha andado num há algum tempo mas tinha desistido, disse-lhe para continuar. O senhor deu-me razão porque agora que o filho está a crescer e o chama querendo comunicar, ele não percebe nada do que o filho lhe diz. O pai perguntou se era tarde demais para aprender Língua Gestual. Disse-lhe que quanto mais cedo melhor para ir acompanhando o crescimento do filho e mantendo sempre o contacto. Por isso o pai estava angustiado, porque vê que agora o rapaz comunica muito bem em Língua Gestual e que é um rapaz de coragem, e que agora é o contrário, o pai é que, no meio de tantos gestos não consegue comunicar com o filho. Depende dos pais.</p> <p>Eu gostava, é uma promessa, gostava de chamar os pais para uma reunião ou um seminário, estou a pensar fazê-lo, para chamar a atenção e de pedir por favor aos pais que desde que os filhos nascem implantados ou aparelhados, não interessa, uma coisa muito importante é contactar com os filhos desde logo, tentar sempre comunicar, e se não perceberem não desistirem, tentarem sempre comunicar. Podem ir à escola colocar questões e preocupações, sobre gestos, pedir informações, gestos básicos como "casa de banho", tentarem procurar o máximo de informação possível. Porque se não se fizer nada eles ficam à deriva. O meu objectivo é incentivar os pais, cativá-los para que comuniquem com os seus filhos e estejam sempre em relação. A família é muito importante, mas é preciso que isto aconteça o mais cedo possível, a intervenção precoce é muito importante. Temos que ir mudando para melhor. Na pré já há bebés novos e os pais vêm à escola ver o trabalho da intervenção precoce, mas antigamente não havia bebés surdos na pré. Vamos ver, mais tarde, qual será o resultado do contacto desde cedo dos pais com os bebés, mas acredito que será frutuoso, e isso é importante para um futuro melhor. Com estes bebés, as famílias estão a tentar comunicar bastante com eles, as educadoras também exigem bastante. Por outro lado tenho pena que aqui no Porto não haja, em Lisboa há, por exemplo, apoio domiciliário a pessoas que têm dificuldades em comunicar, para explicarem certas coisas, para que os pais vejam de que forma podem comunicar com os filhos, num ambiente familiar. Por exemplo, "casa de banho". Ensinar coisas básicas e ajudar na comunicação, dentro da própria casa. Aqui no Porto ainda não existe isso. O "comer", "ir embora", o "chamar", porque os surdos também sabem comunicar, o "acabou", "ir embora", a obediência face aos pais, conseguir explicar as coisas, se se pode levantar da mesa ou não. Os filhos obedecerem aos pais e ficarem sentados e perceberem quando se podem levantar. Porque os surdos não são burros, são inteligentes, mas é necessário explicar senão os filhos fogem e não há comunicação (Leonor, 38).</p> <p>Não acho que esteja tudo bem. Há muitas necessidades, depende das situações. Por exemplo, no centro de saúde agora está muito melhor, estou contente por isso, está perfeito, com o meu médico</p>
--	--	---

	<p>- ajuda e apoio de ouvintes e da família (sim ou não):</p> <p>Na escola:</p> <p>- relação com os pares:</p> <p>- Interação surdos/as e ouvintes</p> <p>- Sugestões para haver uma melhor relação entre surdos/as e ouvintes.</p> <p>- Cuidados a ter na comunicação surdo/a ouvinte:</p>	<p>a relação é perfeita, mas se mudar e vier outro como será? São as dificuldades destas situações (Leonor, 38).</p> <p>Quando ia ao médico ia sempre com o marido, não era necessária a família ir. Entretanto, como no centro de saúde já me conhecem desde pequenina, já estavam habituados e trataram-me muito bem. Às vezes quando estava doente perguntava à minha irmã o que deveria dar, ela explicava, mas o meu marido sempre me acompanhava, tanto no primeiro como no segundo filhos (Leonor, 38)</p> <p>Antes, surdos e ouvintes sentia que eram iguais. Agora parece que os ouvintes têm uma barreira, parece que existe uma barreira na relação entre surdos e ouvintes. Às vezes quero comunicar com eles e não consigo, tento mas não consigo que haja uma ligação. Acho que os ouvintes são simpáticos, são iguais a mim, mas parece que se afastam muito de mim. Por vezes quero comunicar mas não consigo, mas sempre tive muito contacto com a comunidade ouvinte, sempre estive aberta a comunicar com a comunidade ouvinte.</p> <p>Antigamente, eu sou surda, e relacionava-me muito bem com os ouvintes, eles eram bastante abertos, simpáticos, mas depende das pessoas, claro. Havia surdos que não gostavam de comunicar com os ouvintes, mas não era o meu caso, sempre gostei de comunicar com os ouvintes, nunca tive problemas. Mas, com o passar do tempo e com o início do curso de Língua Gestual comecei a ensinar aos ouvintes a Língua Gestual, mas muitos não percebiam, não sabiam e eu senti que começaram a afastar-se. “Se eu não sei comunicar por gestos, começo a afastar-me”. As pessoas ficam com medo e afastam-se. É preciso ter atenção porque falta, antes de mais, dar informação, as pessoas devem perguntar, interagir, colocar dúvidas para que no futuro haja um melhor relacionamento entre todos. Os surdos agora também perderam esse sentimento de quererem comunicar com os ouvintes. Estes têm acesso directo à informação, é-lhes fácil comunicar e os surdos têm de procurá-la ou têm de recorrer ao intérprete. Os ouvintes se encontram um surdo e tentam comunicar quando não conseguem vêm-se aflitos. É muito importante a confiança nos ouvintes. Se não a tiverem afastam-se um bocadinho. Eu acho que daqui para a frente temos que tentar chamar novamente os surdos e os ouvintes e uni-los de novo, ouvir as diferentes ideias duns e doutros para que a relação seja mais aberta. Esta é a minha opinião, é o mais importante, a união. Mais também depende dos ouvintes e dos surdos, a relação deverá ser flexível, deverá fluir naturalmente. Se um ouvinte também falar para o surdo de uma forma exagerada acaba por assustar o surdo. Deve-se comunicar de forma aberta e frente-a-frente, tocando opiniões, tentando resolver qualquer situação na hora. Se o ouvinte também comunicar de uma forma muito agitada o surdo também se vai afastar, não gosta. Na minha opinião deve-se</p>
--	---	---

	<p>- relação com as amigas surdas, na juventude;</p> <p>- Grupo de amigos (surdos/as ou ouvintes);</p> <p>Nos Afectos / Namoros:</p> <p>- início do namoro</p> <p>- Relações afectivas/de amizade com surdos/as ou ouvintes;</p>	<p>tentar unir surdos e ouvintes. Se, por exemplo, for ao café não vou levar o intérprete comigo sempre, tenho de comunicar com o ouvinte que está à minha frente na mesma. Penso que no futuro vai haver mais união entre surdos e ouvintes, embora os surdos tenham perdido um pouco a confiança nos ouvintes (Leonor, 38).</p> <p>A relação que tinha com as minhas amigas surdas era normal, era uma relação normal. Dependia das raparigas; por vezes gestualizávamos rápido, com outras pedia para gestualizar mais devagar, existiam gestos diferentes, mas era uma relação normal (Leonor, 38).</p> <p>É certo, eu estava numa turma de ouvintes relacionava-me bem, de forma positiva, mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor! Senti-me muito mais integrada (Leonor, 38).</p> <p>O meu primeiro namorado foi ouvinte. Foi na discoteca. Entrei na discoteca e fui para a beira dos ouvintes. Era normal, o meu namorado sabia que eu era surda, falávamos por mímica, escrita, comunicávamos bem, não havia problemas. Depois comecei a namorar com um surdo e aí foi muito melhor para comunicar através da Língua Gestual. Com um surdo a comunicação é muito melhor. Prefiro um surdo (Leonor, 38).</p>
<p>VIVÊNCIAS ENQUANTO MULHER SURDA</p>	<p>- transmissão da experiência/cultura surda a outros/as:</p> <p>- às/aos filhas/os e aos jovens;</p>	<p>Ensino a minha experiência e a cultura surda aos meus filhos e aos outros. É normal. Tento que aprendam as coisas o mais cedo possível, ensino-lhes a minha experiência e mostro-lhes a minha vontade em alcançar as coisas, a informação. Eles absorvem muito da força de vontade, da experiência e da vida da mãe (Leonor, 38).</p> <p>Para haver uma educação dos filhos para uma não discriminação, eu acho que depende da família. Por exemplo, eu tenho dois filhos, dentro de casa comunicamos em Língua Gestual. Às vezes também tentava falar para eles aprenderem, mas era difícil para eles apanharem o que eu dizia quando eles eram pequeninos, mas sou um modelo de Língua Gestual. Também 'pico' os meus filhos e pergunto-lhes se, na escola, os professores sabem que os pais deles são surdos. Eles dizem que sim, que dizem aos professores que os pais são surdos. Ou também já aconteceu perguntarem "A tua mãe é surda?". Insisto sempre com os meus filhos para que se perguntem eles não tenham vergonha nenhuma. Porque muitos filhos ouvintes com pais surdos não querem mostrar que têm pais surdos. Nós não, tentamos sempre inculcar nos nossos filhos para que digam que somos surdos. Há vezes no autocarro o meu filho tinha vergonha porque eu falava em Língua Gestual e o meu filho fazia-se de desapercebido, porque o autocarro ia cheio. E eu perguntei-lhe:</p>

	<p>- conselhos para outras mulheres surdas;</p>	<p>“Como é, tens vergonha que a tua mãe seja surda? Não tens que ter vergonha nenhuma. As pessoas falam e nós gestualizamos.” Ele percebeu que a mãe que era surda e que era uma coisa normal e começou a comunicar em Língua Gestual e agora está perfeitamente à vontade, fala muito bem em Língua Gestual, sente-se muito aberto (Leonor, 38).</p> <p>Falaria com ela sobre a minha experiência, sobre as discussões, as críticas, dir-lhe-ia para não ligar a isso, dizia-lhe: “Tu não ligués a isso, não faças isso, tu és uma mulher, podes ser melhor, olha para ti própria, tens boas qualidades, cuida de ti, não ligués às críticas, aos maus falares, não ligués a isso. Melhora a imagem das mulheres surdas.” Era isso que lhe daria como conselhos.</p> <p>Gostava muito que isso acontecesse porque estou um pouco cansada da liderança. Gostava de passar o testemunho. Sei que há mulheres que me conhecem e que por eu ser líder me pedem conselhos, ajuda e opinião. Eu prefiro ensinar-lhes para que elas fiquem também embrenhadas nessa liderança e tento transmitir-lhes as minhas ideias para que no futuro haja outras líderes, tento incentivá-las a isso. Tento ensinar-lhes o que está bem e que tentem mudar certas coisas. Mas também depende do que é ser líder. É preciso arregaçar as mangas e trabalhar. Um líder que fica quieto e está sempre na mesma, que não tem contacto com nada, não pode ser, é preciso haver esse contacto com outras pessoas, é preciso lutar. E no futuro, se as mulheres não gostam de fazer isso fogem da liderança. Gosto muito de ensinar e haverá muitas líderes certamente. Falta pouco para a mudança de presidente na associação e vamos ver a quem passo a ‘pasta’ na esperança de que alguém se voluntarie (Leonor, 38).</p>
<p>DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES</p> <p>SEER MULHER SURDA E DESIGUALDADE</p>	<p>- maternidade enquanto surda:</p> <p>Surdos/as – Ouvintes:</p> <p>- situações de discriminação enquanto mãe surda:</p>	<p>Quando o bebé nasceu não estava nada preocupada, tinha um filho lindo. Depois comecei a pensar e arranjei um aparelho que quando o bebé chorava ele vibrava. Quando ia ao médico ia sempre com o marido, não era necessária a família ir. Entretanto, como no centro de saúde já me conhecem desde pequenina, já estavam habituados e trataram-me muito bem. Às vezes quando estava doente perguntava à minha irmã o que deveria dar, ela explicava, mas o meu marido sempre me acompanhava, tanto no primeiro como no segundo filhos. O normal (Leonor, 38)</p> <p>Já senti alguma discriminação enquanto mãe com o meu filho. Uma vez o meu filho mais velho estava mal disposto, enquanto falei com a minha irmã para ir com ele ao hospital S. João. Quando lá chegamos, o segurança perguntou “Afinal quem é a mãe?”, e deixou a minha irmã de lado, não deixou a minha irmã entrar. Eu expliquei que a minha irmã ia para ajudar, para perceber o que o médico dizia. Expliquei que a minha irmã tem direito a entrar para me ajudar, mas o segurança ficou um bocadinho na dúvida. Então deixou-me de fora e disse para a minha irmã entrar. Eu disse: “Vai-me desculpar mas eu sou a mãe e tenho direito a entrar!”. Isto é discriminação. Entretanto o meu filho já cresceu e continua a ser a mesma coisa. Estou a pensar escrever uma carta contra o</p>

<p>(processos de desigualdade das mulheres surdas)</p>	<p>- barreiras no dia-a-dia;</p> <p>Surdas – Ouvintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mulheres surdas têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes; - desigualdades no acesso ao 	<p>hospital</p> <p>Já me aconteceu uma situação desagradável por falta de comunicação, no hospital, por causa do meu primeiro filho. Estava com a minha mãe. O médico não era o mesmo, estavam sempre a trocar, eu estava grávida, a minha mãe ia comigo e eu percebia-a. Era para ter o bebé por parto normal, mas acabou por nascer de cesariana, eu queria saber porquê, mas nunca me explicaram nada (Leonor, 38)</p> <p>É complicado. Na escola, às vezes, os professores são um bocadinho 'totos'. Dizem: "Ó João, preciso de falar com a tua mãe urgentemente." E ele explica: "Tem de avisar antes porque a minha mãe é surda." E a professora: "Estás a brincar comigo?" "Não, não estou, é verdade." E perguntou aos colegas: "A minha mãe é surda, não é?" E aí é que a professora viu que era verdade e ficou admirada. Ele explicou que é preciso avisar com antecedência porque precisava de uma intérprete para vir à reunião. E ela disse: "Ai precisa de uma intérprete para vir à reunião?" Custou-me um bocadinho porque a senhora não estava sensibilizada. Ela pensava que o miúdo estava a brincar com ela. Também num universo de 3000 alunos só um é que tem pais surdos. Também depende do director de turma porque estão sempre a mudar. Por exemplo, a professora do 1º ciclo estava sensibilizada, entregava tudo por escrito, havia uma relação muito boa, muito directa. Depois, entretanto, houve outra directora de turma que começou a dizer que eu era 'surda-muda'. Agora é uma outra nova mas ainda não estive pessoalmente com ela, mas sabe que sou surda, perguntou ao meu filho: "A tua mãe é surda e tu és ouvinte?" E ele já avisou: "Atenção que é preciso avisar antes quando for preciso falar com ela porque é preciso vir uma intérprete." E a directora de turma perguntou: "E tu não fazes de intérprete?", e ele disse que não, só em situações dentro de casa, neste caso tem mesmo de ser uma intérprete a sério para vir fazer a tradução.</p> <p>No dia-a-dia encontro barreiras nos hospitais. Nos centros de saúde, mas depende do centro de saúde, depende muito. Também depende do médico, se já o conheço ou não. Por exemplo, o médico sabe que sou surda, mas se trocam de médico existe logo uma barreira. Também quando vou ao banco, ao tribunal tenho sempre que levar uma intérprete. Às vezes numa aflição a minha família ajuda-me. Claro que o meu sonho é ser independente, nunca precisar de ninguém, mas tenho sempre de telefonar para alguém para me vir ajudar para ir a algum lado, sinto-me um bocadinho presa por causa disso (Leonor, 38).</p> <p>As mulheres surdas não têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes, é diferente. Por exemplo, se quiser trabalhar em certas áreas. Não posso trabalhar com telefones. Há muitas áreas em que dizem logo, "Ah, é surdo? Não dá!", ou "Não tem experiência". Depende muito da área, com telefones fica logo rejeitado, computadores dá. E também fazem muitas perguntas, muitas vezes chamam o surdo sozinho e fazem perguntas, perguntas... Depende muito da</p>
--	---	---

	<p>emprego;</p> <p>- discriminação por ser surda;</p> <p>Surdas – Surdas:</p> <p>- mulheres surdas têm igual acesso e sucesso entre elas;</p> <p>- opinião sobre as mulheres surdas</p> <p>- definição enquanto mulher;</p>	<p>situação. Por exemplo, não posso ser enfermeira. Há muitas coisas, que às vezes os surdos gostavam, mas em que não podem trabalhar. Agora começa a haver advogados, juizes surdos, também já há um juiz e vai aumentando as profissões. Agora se a sociedade começa a aceitar isso já é diferente (Leonor, 38).</p> <p>Por vezes sinto-me discriminada por ser surda. Tenho quase quarenta anos e tenho um sentimento forte contra o IEFP que vem desde longa data. Há uma discriminação muito grande por parte deles. Quando fui trabalhar, o IEFP enviou-me uma carta com a hora da entrevista. A minha mãe foi comigo e disse: "Desculpe, a minha filha é surda e recebeu esta carta". E a expressão da senhora foi esta: "Ai, se é surda não pode!". E tem sido sempre a mesma coisa. Fomos embora do IEFP e fomos à Segurança Social encontrarmo-nos com uma amiga da minha mãe e dissemos-lhe: "Desculpa lá, a minha filha recebeu esta carta para trabalho e como ela é surda fica de fora?!" Então a amiga foi connosco, fomos as três de novo ao IEFP. Havia uma empresa cujo patrão queria arranjar uma funcionária e o IEFP sugeriu esta candidata e esta funcionária é que deveria contactar o patrão para saber se este a aceitaria ou não a funcionária surda, não era o IEFP que iria decidir. No final a senhora do IEFP ligou para a empresa e o patrão disse que não havia problema nenhum, que poderia vir. Perguntou que curso tinha, disse-lhe que era de informática; ele disse que era bom porque assim aproveitava uma vez que estava a precisar. Não havia problema nenhum por ser surda. A senhora do IEFP calou-se e no dia a seguir fui trabalhar. Esta senhora lá está, existe um grande bloqueio nesta senhora, e eu senti-me muito magoada, ainda hoje me dói o coração porque ela discriminou-me logo. Até hoje fiquei muito magoada com esta situação. No IEFP sinto que existe esta discriminação, já ouvi falar de outros casos semelhantes, no IEFP. Quer dizer, se não é ouvinte vai-se embora. Como mulher? Acho que não, que nunca me senti discriminada... (Leonor, 38)</p> <p>Dentro da comunidade surda depende da área, depende da situação, depende das preferências das pessoas e da área de trabalho o facto das mulheres surdas terem igualdade no acesso ao trabalho e à educação (Leonor, 38).</p> <p>A minha opinião sobre as mulheres surdas é boa, são palavras bonitas. "Mulheres surdas" são palavras bonitas. Eu tenho muito orgulho nas mulheres surdas. São mulheres com coragem, são iguais às ouvintes, conseguem alcançar as mesmas coisas. Em relação aos filhos fazem as mesmas coisas, nas finanças, é exactamente a mesma coisa que as ouvintes. Têm um pequenino problema no ouvido, mas isso não interessa, são exactamente iguais, não têm mais problema nenhum. Têm uma vida boa. São mulheres de coragem. Eu não sinto que as mulheres estejam abaixo dos homens porque têm uma língua muito grande e falam muito e por isso eu sinto que</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - papel das mulheres surdas na sociedade maioritária; - papel das mulheres surdas na comunidade surda; - exemplos de mulheres surdas que tenham vingado num mundo tão competitivo; - representações acerca das mulheres; IMPORTANTE - condicionantes do sucesso ou insucesso das mulheres surdas; - definição enquanto surda; - Sentimento enquanto surda; - processos de desigualdade das mulheres surdas - situação desagradável, por falta de comunicação; - barreiras enquanto mulher e/ou enquanto surda; 	<p>estamos ao mesmo nível. Se me questionam sobre alguma coisa ou se eu falho nalguma coisa tento sempre mudar e melhorar comunicando, mas isto sou eu. Eu não sinto que haja essa desigualdade (Leonor, 38).</p> <p>Considero que as mulheres surdas têm um papel importante e diferente na sociedade em geral. Têm direito à igualdade, as mulheres surdas e as ouvintes são exactamente iguais, no trabalho, em tudo. Têm igual direito de acesso a qualquer coisa. Não é por serem surdas que são menos e que têm de ficar paradas. Não! Têm mãos, podem desenvolver coisas. As acessibilidades são exactamente as mesmas. Normalmente, em geral, na comunidade surda, as mulheres são todas diferentes. Muitas vezes algumas têm sorte em arranjar emprego, outras não conseguem, têm mais dificuldades. A forma como compreendem a sociedade ouvinte é um pouco diferente. Também depende da mulher, não é? A sociedade também não é toda igual. Depende também da opinião de cada uma, das acessibilidades que tiveram. Também depende muito das situações (Leonor, 38).</p> <p>Conheço exemplos doutras mulheres surdas que singraram neste mundo tão competitivo. As mulheres agora têm mais poder, mais força, alcançam mais os seus objectivos, têm mais vontade própria, sentem-se melhor em relação ao futuro. Cada vez há mais mulheres assim (Leonor, 38).</p> <p>Embora, existam barreiras, por exemplo, nos hospitais. Mas existem outras barreiras, por exemplo, nas aldeias, as mulheres estão sempre junto da mãe. É preciso que se tornem independentes! Senão nunca conseguem, estão sempre junto de alguém, nunca estão sozinhas e precisam de informação, mais informação e isso é uma limitação, uma barreira. Se viessem mais à cidade poderiam tornar-se mais informadas, mais fortes e veriam outros modelos, outras mulheres. Agora há mais acessibilidades, mas antigamente sentiam-se muito fechadas, agora conseguem tornar-se mais independentes. Mas há ainda muitas mulheres que têm dificuldades principalmente as que estão em sítios mais isolados, como nas aldeias (Leonor, 38).</p> <p>Já me aconteceu uma situação desagradável por falta de comunicação, no hospital, por causa do meu primeiro filho. Estava com a minha mãe. O médico não era o mesmo, estavam sempre a trocar, eu estava grávida, a minha mãe ia comigo e eu percebia-a. Era para ter o bebé por parto normal, mas acabou por nascer de cesariana, eu queria saber porquê, mas nunca me explicaram nada (Leonor, 38).</p> <p>Que barreiras encontro enquanto mulher? Depende das pessoas com que nos deparamos. Por vezes vêm um surdo e são simpáticas, outras vêm um surdo a atrapalham-se porque não percebem e surgem problemas. Depende da sensibilidade das pessoas. Por vezes vêm um surdo e</p>
--	--	---

	<p>- entre mulheres surdas e homens surdos; - igualdade entre surdos e surdas;</p>	<p>a comunicação flui outras vezes não têm sensibilidade nenhuma e fecham-se logo, e isto ainda acontece muitas vezes. Depende muito das pessoas que encontramos. Antigamente era muito pior, eram muito fechadas, existiam muitas barreiras, mas a luta dos surdos continua. Tem vindo a melhorar esta situação. Por vezes as pessoas têm cuidado e tentam falar calmamente para que o surdo as perceba ou tentam perceber a Língua Gestual, mas nunca é a 100%. Nestes cinquenta anos já evoluiu bastante mas daqui a cinquenta anos vamos ver como está (Leonor, 38).</p> <p>Entre mulheres surdas e homens surdos acho há igualdade de acesso à educação e ao trabalho. Mas às vezes as mulheres surdas, depende da situação, por exemplo, nas limpezas como ganham pouco preferem outro trabalho. Os homens por vezes não gostam de certos trabalhos, por exemplo, arrumar coisas e não aceitam, preferem outras áreas. Mas acho que é igual o acesso entre homens surdos e mulheres surdas (Leonor, 38).</p>
<p>EDUCAÇÃO: Dividir em Experiência e Ensino- Aprendizagem</p>	<p>EXPERIÊNCIA: - passagem da infância para a escola; - percurso escolar da infância ao ensino superior</p>	<p>A minha mãe começou a pensar onde poderia pôr-me na escola. Fiquei em casa até aos seis anos e depois fui para um colégio. Mas eu não queria, não queria, chorava muito, e mudei para uma escola em Campanhã. No último ano, no quarto, também repeti mas a escola fechou porque a data limite era de vinte anos. Depois a escola fechou, havia muitos surdos e o que haviam de fazer? Os alunos que tinham mais dificuldades iam para uma escola. Eu como sabia escrever fui para outra escola. Dependia das capacidades dos alunos, das suas dificuldades, iam para um lado ou para outro. Eram assim distribuídos. Como eu já tinha feito o quarto ano, tinha catorze, quinze anos, fui para essa escola. Estive lá dois anos, o 5º e o 6º. Antigamente não existia 7º, 8º e 9º, era só 5º e o 6º, nessa escola. No fim, fui para uma escola secundária. A minha turma era a mesma, de surdos, mas a comunidade era ouvinte. Entretanto fiz o 7º, 8º e 9º. Nunca tive intérprete. No final do 9º ano queria ir para uma outra escola secundária, para design de moda. Eu fui um bocadinho burra porque toda a minha turma era ouvinte e eu era a única surda. Cresci sempre com surdos, e em turmas de surdos e, então, senti-me um pouco... não era medo, era um bocadinho de vergonha porque era a primeira vez que me via numa turma de ouvintes. Fiz um grande esforço, a escola também me incentivou bastante, mas eu própria é que 'fugí'. Como não me sentia muito bem na turma de ouvintes, não desisti, continuei, mas à procura de outra escola. Encontrei outra escola que tinha um grupo de surdos. Achei que era melhor transferir-me para lá. A escola aceitou e estive lá até ao 12º ano. Depois fui para o curso de formadores mais ou menos há dez anos e agora entrei na faculdade, até agora. Na minha opinião não se deve mudar. Por exemplo, no 10º ano o meu curso preferido era design, mas depois achei melhor ir para junto dos surdos. Se nós queremos mesmo aquilo devemos continuar e lutar até atingirmos o nosso objectivo. Eu fui para o grupo de surdos para um curso que não queria tanto. Tive pena porque devia ter continuado e terminar o meu curso. Não quis saber da área, que era informática, era um curso tecnológico</p>

	<p>- tipo de ensino (oralista ou gestual);</p> <p>- tipo de comunicação na escola;</p> <p>- metodologias de ensino a surdos/as;</p> <p>- Turmas de surdos ou integração com ouvintes;</p> <p>- Identificação grupal;</p> <p>ENSINO – APRENDIZAGEM:</p> <p>- educação de/para surdos/as (antes e agora, comparação);</p>	<p>preferir ir para junto dos surdos. Acho que isso é mau. Os surdos devem fazer um esforço e fazerem aquilo que realmente gostam. Eu fui um bocadinho parva em fazer essa mudança. Mas não devem fazer isso, não devem dar preferência ao grupo dos surdos, mas sim às suas preferências pessoais para atingirem os seus objectivos.</p> <p>ao grupo dos surdos, mas sim às suas preferências pessoais para atingirem os seus objectivos (Leonor, 38)</p> <p>Lá havia surdos, sentia-me bem, gostava de lá estar. Depois nos vários anos, primeiro, segundo, terceiro... sempre estive com surdos, nunca com ouvintes. Eu fiquei em Campanhã oito anos. Por exemplo, o primeiro ano tive de repetir, de fazer em dois anos. Depois passei para o segundo ano, era o sistema dos surdos, aprendiam poucas palavras e estávamos dois anos para aprender outra vez. Isto era antigamente (Leonor, 38)</p> <p>Hoje não teria mudado para a turma de surdos. Em relação à escola não teria mudado nada do meu percurso escolar. Mas a forma de sentir já não sei. É certo, eu estava numa turma de ouvintes relacionava-me bem, de forma positiva, mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor! Sentia-me muito mais integrada (Leonor, 38)</p> <p>Antigamente, sentia que existia igualdade de oportunidades, a relação era boa com os ouvintes, sentia que era algo normal. A igualdade de oportunidades entre surdos e surdas dependia, alguns tinham outros não. Dependia das capacidades de cada um e também da vontade de cada um, se se esforçavam ou não. Alguns não tinham muita paciência, mas aqueles que se esforçavam conseguiam e as oportunidades surgiam. Era preciso incentivá-los para conseguirem (Leonor, 38)</p> <p>Antigamente não havia intérpretes nem existiam formadores, não existiam professores surdos. Só havia professores, não havia professores de ensino especial. Então havia um esforço, quando o aluno surdo entrava na aula, o professor escrevia coisas no quadro, fazia gestos, tentava de alguma forma aceder ao surdo. A escrita do Português ficava um bocadinho à parte. O professor tentava comunicar, puxava pelos alunos e os alunos desenvolviam mais. Conforme estão agora... Agora existem intérpretes, existem formadores, existem professores do ensino especial, mas acho que os surdos são preguiçosos porque dizem que sim, o formador faz os gestos... Eu gostava e é uma proposta minha, que tirássemos os formadores e os intérpretes da sala de aula para ver se os surdos desenvolviam ou não. Não sei. Agora os professores são muito exigentes no Português, batalham muito nesse aspecto. É positivo, é bom, mas por exemplo, se entram numa sala de aula</p>
--	---	---

	<p>- escola ideal para os surdos, que respondesse às necessidades dos surdos;</p> <p>- Ensino Bilingue/ modelo de ensino de/para surdos/as;</p> <p>- Alterações a nível legislativo, na sociedade;</p>	<p>e vêm que tem surdos ficam logo todos aflitos "Ai, não sei, não sei" e vão logo procurar ajuda. É um bocadinho estranho, não é? Há que arregaçar as mangas, os professores têm de fazer isso. Agora quando vêm um aluno surdo dizem logo "Como é que eu faço?", antigamente não faziam isso, tinham alunos surdos, arregaçavam as mangas e começavam a trabalhar, a escrever e a pensar como é que deviam de trabalhar. Agora trabalham muito a escrita do Português aliado à Língua Gestual. Há uma grande colaboração entre o professor e o formador agora e antigamente a escrita era muito pior. Eram palavras soltas, era diferente, agora trabalham muito mais a escrita, mas por outro lado o professor vê-se logo aflito, quer desistir, quer ir embora. Por isso, comparando é isto (Leonor, 38).</p> <p>Como é que idealizo uma escola para os surdos? Que respondesse às necessidades dos surdos? Tenho de pensar um bocadinho. Eu acho que uma escola perfeita, na minha opinião, era se chegasse, por exemplo, um professor de Português, sem formador e sem intérprete, e se ele fizesse um esforço por puxar pelos alunos, sozinho, ele próprio, claro que tinha de saber Língua Gestual, se não souber é impossível, para conseguir contactar com os alunos. Porque muitas vezes está lá o formador ou o intérprete e o aluno diz que sim, que sim, que sabe, mas se se for pedir para escrever não sabem. É necessário o professor exigir, era também necessário que o sistema mudasse um pouco... Claro que é importante o intérprete nas disciplinas de Geografia ou Ciências, mas o professor deve puxar pelos alunos e o formador deve explicar também gestos das disciplinas. Por exemplo, uma coisa que é diferente de antigamente, que é nova, por vezes o professor entra na sala e vê que tem alunos surdos e vê-se aflito, "Como é que eu faço, como é que vou explicar?". Antigamente, o professor via que tinha alunos surdos, mas não se preocupava, tentava e acabava por conseguir, não esmorecia logo. Agora procura-se logo o intérprete e os surdos ficam ali a olhar para o intérprete. Isso era uma das coisas que deveria mudar, mas os professores não têm grande vontade de aprender Língua gestual. Nos Estados Unidos, os professores comunicam perfeitamente com os alunos, em Língua Gestual, o que é raro. Neste exemplo do Português não dava para termos professores surdos. É possível no futuro, embora agora não o seja. Nos Estados Unidos estão muito avançados, mas aqui estamos para aí 50 anos atrasados. Agora ainda não é possível essa situação, tem de estar o intérprete junto com o professor. O professor tem de ser muito sensível, tem de puxar muito pelos alunos. Em Portugal é impossível. No curso, há pouco tempo, aprendi que no estrangeiro, no Canadá, há surdos que são pilotos de avião, fiquei de boca aberta porque não tinha conhecimento, também há médicos surdos, e perguntei: "Médicos surdos? Como é que fazem para ouvir o coração?" e disseram-me que têm uns aparelhos específicos que têm luzes que acendem consoante as situações. Aqui em Portugal isso é uma anedotal. Eu gostava muito de fazer um mestrado em Educação Visual, mas não há. Qual é o grande problema? E que entramos numa universidade e vêm que sou surda, as pessoas</p>
--	---	---

		<p>ficam logo afilias, também me sinto discriminada por causa disso, mas vou tentar atingir esse objectivo (Leonor, 38).</p> <p>Por exemplo, eu, estou a falar no contexto escolar, há pais ouvintes com filho surdo implantado, na minha opinião, quando querem colocar o filho numa escola e não sabem onde o colocar, se numa escola de referência ou não e acabam por o colocar numa destas últimas. Entretanto o filho anda lá e vêem que ele não está a ter grande desenvolvimento e colocam-no numa escola de referência. A escola aceita o aluno e exige que ele aprenda Língua Gestual juntamente com os outros e ele vai. Por exemplo, eu, estou a falar no contexto escolar, há pais ouvintes com filho surdo implantado, na minha opinião, quando querem colocar o filho numa escola e não sabem onde o colocar, se numa escola de referência ou não e acabam por o colocar numa destas últimas. Entretanto o filho anda lá e vêem que ele não está a ter grande desenvolvimento e colocam-no numa escola de referência. A escola aceita o aluno e exige que ele aprenda Língua Gestual juntamente com os outros e ele vai sentir-se um pouco perdido. Na minha opinião não se deve fazer isso. Se ele quiser Língua Gestual, primeiro é necessário que a escola o receba, que conviva, que se integre com os ouvintes e com os outros surdos, que veja como estes comunicam. Pode estar integrado nas aulas e uma hora ou duas vai aprender Língua Gestual à vontade, para se ir adaptando. Isso é que deve ser feito, não deve passar pela exigência de obrigar a aprender Língua Gestual. Senão os pais também começam a aperceber-se destas situações e não querem que os filhos permaneçam nas escolas de referência. Deve-se tentar ser flexível. A escola primeiro deve convidar os pais e as crianças implantadas a ir visitá-la e se quiserem aprender Língua Gestual tudo bem, ficam numa turma integrada com os ouvintes e no futuro pode ser bilingue e comunicar com as duas comunidades. É melhor que ele se vá apercebendo que os outros surdos comunicam em Língua Gestual do que exigir que ele aprenda logo Língua Gestual. Eu tenho cinco surdos implantados integrados numa turma de ouvintes e foram aprendendo Língua Gestual e são bilingues. A escola de referência não deve exigir que os alunos implantados saibam Língua Gestual. Há muita confusão ainda com este sistema. A escola tem de ser mais flexível, tem de ser melhor nesse aspecto, exigir é que não, senão acabam por os alunos fugir da escola de referência. É necessário que os alunos se vão adaptando e que vão aceitando aos poucos (Leonor, 38).</p> <p>O meu objectivo principal é puxar pelos pais. Claro que as crianças têm de ter uma boa Língua Gestual, devem ter acesso à língua muito cedo, devem ser independentes e terem força. Isso temos de lhes ensinar desde cedo, mas os pais também porque os pais não conseguem comunicar com os filhos, porque os filhos, muitas vezes, tentam procurar informação junto dos pais e eles não conseguem comunicar porque têm uma língua... conseguem comunicar mais ou menos.</p>
--	--	---

		<p>E se começaram a comunicar desde cedo é melhor. Os filhos têm de ter contacto com os pais desde cedo para que no futuro serem bons, não por mimica, temos que os incentivar mais, os pais, temos que os desenvolver, não terem vergonha em ensinar os filhos a serem independentes, serem iguais aos ouvintes. Esse é o meu objectivo, é incentivar e desenvolver (Leonor, 38)</p> <p>Nos hospitais também não corre tudo bem, na educação está a melhorar mas mesmo assim há muitas falhas no sistema, há confusão entre o papel do intérprete e do formador, há muitas coisas que é necessário preparar antes para que não haja confusões, mas ainda está muito verde (Leonor, 38).</p> <p>A lei que foi aprovada? Ora bem, o que eu acho é que o sistema é perfeito. Por exemplo falando na área da Língua Gestual está melhor porque antigamente só se ensinavam temas, eram coisas muito pobres, nas frutas ensinava-se "maçã"... Agora mudou muito, ensina-se a cultura. Assim como os ouvintes conhecem a história de Portugal, Camões, os Matias, os surdos devem conhecer o Abade de L'Épée, pessoas surdas famosas dos EUA. Assim, os surdos começam a pensar "Eu também posso chegar ali", e isso é muito importante para o desenvolvimento deles. Ensina-se as configurações da mão, etc, é importante a descoberta da própria pessoa. Agora, por exemplo, os meus alunos sabem o que é a cultura surda desde cedo, eu não, não soube. Os meus alunos já começam a aprender isso desde cedo, começam a descobrir isso logo, desde cedo. A aprovação da lei foi importante, é um novo passo, por isso acho que no futuro será melhor (Leonor, 38).</p>
<p>PERCURSO PROFISSIONAL</p>	<p>- entrada no mundo do trabalho; - Primeiro emprego, dificuldades / facilidades; - motivos para a escolha da profissão de formadora de LGP;</p> <p>- experiência no Ensino Superior; - mulher surda nos diferentes locais onde trabalhou; - tipos de trabalho a realizar</p>	<p>Comecei a trabalhar com quinze anos, como voluntária, como vigilante de crianças. Eram pais surdos com filhos ouvintes e eu era a vigilante. Tinha quinze anos. Tratava deles como voluntária, depois já estava habituada e entretanto fiquei grávida e comecei a procurar trabalho em conjunto com a minha mãe que me acompanhava, uma vez que a comunicação era complicada sendo eu surda e a minha mãe ia comigo para me acompanhar e haver relação entre os dois lados. Eu queria ser independente mas nunca conseguia porque tinha de ter sempre o apoio da minha mãe. Sentia que à minha volta eram sempre ouvintes e comecei a auxiliar-me na escrita, não tendo vergonha e relacionando-me com os ouvintes. E tem sido assim até agora. Antes não tinha escolhido a profissão de Língua Gestual. Era costureira, trabalhava numa fábrica normal, mas ganhava dinheiro para o meu filho que era o mais importante. Depois comecei a frequentar a Associação de Surdos do Porto. O presidente da Associação insistiu para que tirasse o curso de Língua Gestual, mas eu trabalhava e achava que não valia a pena. Mas acabei por o tirar. Mas ele continuava a insistir, a dizer que era bom para o meu futuro, que eu era surda, que era um bom modelo. Entretanto como eu não queria desistir do meu trabalho, tirei o curso e trabalhava ao</p>

<p>PERCURSO PROFISSIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - entrada no mundo do trabalho; - Primeiro emprego, dificuldades/facilidades; - motivos para a escolha da profissão de formadora de LGP; - experiência no Ensino Superior; - mulher surda nos diferentes locais onde trabalhou; - tipos de trabalho a realizar 	<p>Comecei a trabalhar com quinze anos, como voluntária, como vigilante de crianças. Eram pais surdos com filhos ouvintes e eu era a vigilante. Tinha quinze anos. Tratava deles como voluntária, depois já estava habituada e entretanto fiquei grávida e comecei a procurar trabalho em conjunto com a minha mãe que me acompanhava, uma vez que a comunicação era complicada sendo eu surda e a minha mãe ia comigo para me acompanhar e haver relação entre os dois lados. Eu queria ser independente mas nunca conseguia porque tinha de ter sempre o apoio da minha mãe. Sentia que à minha volta eram sempre ouvintes e comecei a auxiliar-me na escrita, não tendo vergonha e relacionando-me com os ouvintes. E tem sido assim até agora. Antes não tinha escolhido a profissão de Língua Gestual. Era costureira, trabalhava numa fábrica normal, mas ganhava dinheiro para o meu filho que era o mais importante. Depois comecei a frequentar a Associação de Surdos do Porto. O presidente da Associação insistiu para que tirasse o curso de Língua Gestual, mas eu trabalhava e achava que não valia a pena. Mas acabei por o tirar. Mas ele continuava a insistir, a dizer que era bom para o meu futuro, que eu era surda, que era um bom modelo. Entretanto como eu não queria desistir do meu futuro, tirei o curso e trabalhava ao mesmo tempo. Fazia part-time e, à noite, vinha estudar. Geria assim o meu tempo. Entretanto comecei a interessar-me bastante pelo curso, pelos gestos. Eu cresci e conhecia isto mas não ligava muito. Mas, no curso, comecei a aprender mais, a dar valor ao gesto e interessei-me bastante. Depois, no final, no estágio da Associação, ofereceram-me estágio para ensinar turmas de ouvintes, a ensinar temas. Comecei a gostar imenso desse trabalho e acabei por desistir do meu trabalho e a trabalhar mesmo como formadora, até hoje. Agradeço à Associação isso, foi muito importante para mim (Leonor, 38)</p>
<p>DIREITOS SOCIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas em relação ao futuro das mulheres surdas; - mudanças na legislação na área da educação de surdos/as trouxe melhorias no acesso e sucesso educativo dos/as surdos/as; 	<p>Para o futuro? Que lutem o mais cedo possível para terem melhores acessibilidades, para terem uma vida melhor, não é para mim que já estou velha, mas para os que vêm a seguir a mim terem uma vida melhor. Vamos ver! (Leonor, 38)</p> <p>Os alunos não são todos iguais, pode ser implantado e ser bilingue, pode não perceber Língua Gestual. Mas a Língua Gestual funciona como uma ferramenta, como algo suplente caso, por exemplo, o implante se estrague ou se a pessoa estiver na praia e assim pode comunicar em Língua Gestual. Agora tenho uma dúvida muito grande, vocês até vão tremer! Eu sou mulher e estou um bocadinho confusa. As escolas de referência foram aprovadas, a primeira língua é a Língua Gestual, tudo bem! Mas atenção, os alunos aprendem Língua Gestual até ao 12º, a escrita é a segunda língua e depois quando ingressarem no mundo do trabalho qual vai ser a primeira língua? A Língua Gestual ou a escrita? Ora bem, eu também estou a tentar descobrir. Há muitas diferenças. Na escola obrigam a utilizar a Língua Gestual e está muito bem, mas e depois da escola? Ficam bloqueados? E a escrita? Isto ainda não está muito bem claro. E preciso ter</p>

<p>PARTICIPAÇÃO CÍVICA E LIDERANÇA</p>	<p>- Frequenta locais de convívio com a comunidade surda; - Participa em alguma associação, instituição;</p> <p>-Motivações/ interesses para participar nas Associações de Surdos</p> <p>- movimentos, projectos e/ou actividades que promovem as mulheres surdas, em Portugal;</p> <p>- actividades que frequentou ou frequenta;</p>	<p>Frequento locais de convívio com a comunidade surda desde sempre. Antes, quando estava na escola começaram a dizer-me que havia uma associação de surdos e eu não sabia. Fiquei admirada. E fui lá ver. Havia pessoas mais velhas. Na escola havia muitos jovens que comunicavam por gestos e que mantinham muito o contacto visual. Na associação de surdos havia outros surdos e comecei a comunicar com eles e a aprender mais gestos e a adquirir mais informação (Leonor, 38).</p> <p>Antes, em casa, eu aceitava tudo o que me diziam, também a comunicação não era muito fluida, mas com o contacto na associação fui aprendendo mais e mais. Quando engravidei a minha mãe só me falava do básico e eu não percebia muito, mas já tinha discutido na associação e tinha uma opinião diferente da minha família. Se desse no noticiário que tinha havido um acidente a minha mãe só dizia isso, que tinha havido um acidente, mas na associação, eu percebia o que realmente tinha acontecido, que estava mau tempo e que o carro tinha derrapado. Havia discussão de opiniões. Em casa era muito básico, tentava comunicar com a minha mãe, ela tentava explicar mas nunca de modo aprofundado. Na associação eu tinha os pormenores todos. E tinha sede dessa informação. E desde aí que tenho sempre desenvolvido cada vez mais. Por isso vale mesmo a pena (Leonor, 38)</p> <p>Acho que em Portugal existem alguns projectos, movimentos e actividades que promovem as mulheres surdas. Por exemplo, se tiverem um objectivo há muita promoção nesse sentido. As mulheres têm muito poder. Os homens têm mais mas as mulheres têm vontade, promovem bem e conseguem atingir os seus objectivos (Leonor, 38).</p> <p>Éramos um grupo de cinco pessoas e criámos uma comissão. Entretanto quisemos abrir uma associação de formadores em que os sócios pudessem participar. Este foi o primeiro passo, depois foi criar a direcção. Eu era a presidente da assembleia da direcção. Passados três anos o presidente da associação desistiu do cargo e era preciso arranjar alguém para o substituir. Ninguém se voluntariou. Só uma pessoa levantou o braço para criar uma comissão com três pessoas. Essas pessoas estiveram a ver quem seria a pessoa indicada para ser presidente e elegeram-me. Foi esse o primeiro passo na presidência, há três anos. Tenho sido a presidente, tenho gostado do trabalho. O primeiro ano foi muito confuso, tive de aprender muita coisa. No segundo ano correu melhor e agora tenho muito interesse. Gostava muito de continuar. Pelo facto de ter trabalhado em diferentes locais enriqueceu-me muito, aprendi imenso com as outras pessoas. Se estivermos sempre no mesmo sítio parece que pára a aprendizagem. Assim não, sinto-me melhor porque estou sempre a aprender (Leonor, 38).</p>
---	---	---

	- ocupação dos tempos livres;	É muito complicado porque tenho pouco tempo livre e nunca me sento. Por exemplo, ver televisão é impossível. No meu tempo livre tenho de cuidar dos meus filhos, gosto muito de fazer trabalhos manuais, colares, adoro fazer. É como se estivesse em estado zen ao fazer os trabalhos manuais. Não tenho muito tempo livre, ando sempre a fazer alguma coisa, ou desenhos, ou trabalhos manuais. Sentar-me, então, é impossível, às vezes estou a fazer algum desenho e estou a ver televisão (Leonor, 38).
CULTURA SURDA	- existência ou não de uma cultura surda; - que é a cultura surda; - De que modo está ela presente no dia-a-dia	Eu acho e sei que há, agora, muita confusão na história da cultura surda porque alguns dizem que não há cultura surda, outros dizem que sim, que há. Na minha opinião, existe uma cultura surda porque surdos e ouvintes são diferentes. Na Europa, por exemplo, existem diferentes culturas, ou na China, as sociedades são diferentes, as pessoas são diferentes. Surdos e ouvintes são muito diferentes. Os ouvintes têm cuidado com o som, os surdos batem as portas e gavetas sem se preocuparem porque não ouvem. Os ouvintes se virem dizem logo "Estás para aí a fazer muito barulho!" Os surdos podem ter campainhas luminosas, é próprio da cultura deles e deve-se respeitar isso. Há pessoas que dizem que não há uma cultura surda, mas não o podem fazer porque há! Existe e é bastante diferente da dos ouvintes. Por exemplo, a comer os surdos fazem muito barulho. Os ouvintes ouvem, mas nós não ouvimos. Faz parte da nossa cultura. Os ouvintes, por vezes, ficam zangados, mas têm de ler sobre a cultura surda. Enquanto comemos também estamos sempre a comunicar através da Língua Gestual, no final da refeição também e até às despedidas estamos sempre a comunicar. É um outro exemplo também da cultura surda. Mas há muitos mais, porque contactando com outros surdos percebemos que temos características comuns (Leonor, 38)
COMUNIDADE(S) SURDA(S)	- Comunidade surda: como é o convívio; - percepções da comunidade ouvinte face à comunidade surda;	É certo, eu estava numa turma de ouvintes relacionava-me bem, de forma positiva, mas é automático, sentir-me no meio dos surdos, da comunidade surda foi muito melhor! Sentí-me muito mais integrada. Como é que eu vejo a comunidade surda? É a comunidade de todos, é igual. Há pessoas que têm interesse, outras que não têm interesse. Há muito convívio, é normal (Leonor, 38).
IDENTIDADE(S) SURDA(S)	- primeiro surda ou mulher; - consciência de que era surda, que tinha uma cultura e língua própria;	Vejo-me primeiro como mulher. Surda também, mas primeiro como mulher. A surda vem depois. Eu percebi que tinha uma cultura e uma identidade próprias já tarde. Sempre tive contacto com a comunidade surda, mas era só para convívio. Entretanto comecei a tirar o curso de Língua Gestual e é que comecei a ter interesse, a descobrir todas as identidades da pessoa surda e da cultura, mas já foi um bocadinho tarde. Mais ou menos com... eu comecei o curso de formadora com vinte e um anos... há mais de dez anos atrás. Claro que tenho muito orgulho em ser surda. Sempre! Nunca fico triste em sê-lo, sou muito

<p>IDENTIDADE(S) SURDA(S)</p>	<p>- primeiro surda ou mulher; - consciência de que era surda, que tinha uma cultura e língua própria;</p>	<p>Vejo-me primeiro como mulher. Surda também, mas primeiro como mulher. A surda vem depois. Eu percebi que tinha uma cultura e uma identidade próprias já tarde. Sempre tive contacto com a comunidade surda, mas era só para convívio. Entretanto comecei a tirar o curso de Língua Gestual e é que comecei a ter interesse, a descobrir todas as identidades da pessoa surda e da cultura, mas já foi um bocadinho tarde. Mais ou menos com... eu comecei o curso de formadora com vinte e um anos... há mais de dez anos atrás. Claro que tenho muito orgulho em ser surda. Sempre! Nunca fico triste em sê-lo, sou muito feliz. E em ser mulher é igual. Mulher e surda são as duas coisas que realçam mais (Leonor, 38).</p>
<p>PERCEÇÕES / OLHARES SOBRE SI PRÓPRIA / MESMA</p>	<p>- orgulho em ser surda; - orgulho em ser mulher</p>	<p>Sou uma mulher, bonita, inteligente, às vezes líder, às vezes forte, baixinha, às vezes engraçada, às vezes sou má dependendo das respostas. Sou mulher! Como surda nunca me sinto triste nem aborrecida, nunca. Interaço muito bem com a sociedade, acedo a tudo, brinco bastante. Ser uma mulher surda é um orgulho! É um orgulho. É ser melhor. Só tenho pena de uma coisa: gostava de ouvir música, o que não consigo. Mas já aceitei (Leonor, 38).</p>
	<p>- emancipação da mulher surda; - consciência de si</p>	<p>Agora, por exemplo, é preciso que tenham atenção, é um aviso: o meu filho mais velho tem 14 anos e o mais novo tem 5 anos. As pessoas pensam que o meu filho mais velho me ajuda nas</p>

		BEATRIZ - Unidades de Registo
Dimensões	Sub-dimensões	
VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA	- Relação com a família: - memórias relativas à infância	<p>Falava pouco com a minha mãe porque ela estava sempre a trabalhar uma vez que vivia sozinha, tinha de tratar de tudo, nas terras. O meu pai estava em Angola, a minha mãe queria apenas ganhar dinheiro para criar os filhos, passava fome para criar os filhos. O meu irmão mais velho também falava pouco comigo e não tínhamos muito contacto, estava longe, a estudar em Oliveira de Azeméis. Como a minha irmã mais nova ia para a escola também não tinha muito contacto, tinha alguns problemas com ela, mas situações normais.</p> <p>O meu pai veio de Angola tinha eu treze anos. Veio pouco tempo, um mês, mas eu estava no colégio não tive muito contacto com ele, foram só dez dias, foi pouco.</p> <p>Tenho mais quatro irmãs, meias-irmãs, lá em Angola, e uma meia-irmã cá que a minha mãe criou, era filha do meu pai com a amante. São seis filhas e um rapaz, mas da minha mãe são só dois, um casal. A minha mãe criou essa filha do meu pai desde os oito meses.</p> <p>Nunca me senti bem com ela porque achava que ela não era minha irmã.</p> <p>Também nunca gostei de estar na minha avó porque era tudo diferente de Angola. Comia bifes, batatas fritas, bananas, comia bem, não passava fome, vestia-me bem.</p> <p>Depois vim para cá, mudou tudo, na aldeia com aquelas uvas todas e broa e não me sentia nada bem.</p> <p>Quando comecei a crescer dizia a toda a gente que ela não era minha irmã.</p> <p>Estive lá a passar a Páscoa com uns tios e depois foi embora logo. O meu pai ainda ficou, mas entretanto também foi para Angola. Quando foi para o aeroporto eu era para ir lá, mas não me sentia à vontade e depois nunca mais o vi até agora (Beatriz, 56).</p> <p>Tinha muitos problemas de saúde por causa da diferença de temperatura entre Angola e Portugal. Nasci em Angola e vim para cá com seis anos.</p> <p>Normalmente vivia em contacto com os outros ouvintes, eu era a única surda.</p> <p>O meu pai ficou lá. A minha mãe, eu e os meus irmãos viemos para cá. A irmã não é bem irmã, é meia-irmã. São todos ouvintes.</p> <p>Estive um pouco limitada a certas coisas porque a minha mãe não me deixava fazer algumas coisas, não por mal, mas era a segurança que ela achava ser a melhor. Mesmo a tirar a carta e tudo a minha mãe quando soube não queria porque tinha medo.</p> <p>O meu pai era talhante e havia sempre carne e depois também foi veterinário, porque eles em Angola são tudo (Beatriz, 56).</p> <p>Fiquei surda com um ano. O meu pai não sei como reagiu quando soube que era surda, mas a minha mãe preocupava-se muito porque eu era surda e queria que eu ouvisse. Foi comigo a médicos, a Lisboa e</p>

	<p>- Reação do pai e da mãe à surdez;</p> <p>- memórias relativas à surdez;</p> <p>- aceitação da surdez (sim ou não; conformismo);</p>	<p>tudo, a Coimbra. Os médicos, em Angola, quando descobriram acharam que era melhor vir para Portugal. A minha mãe também achava que sim, mas que não era com tanta pressa. ... e o meu pai pensava que como eu era surda não ia dizer nada a ninguém... (Beatriz, 56)</p> <p>Entretanto, com a guerra é que tivemos de vir refugiados e, aí, quando chegámos a Lisboa ficámos na Cruz Vermelha durante algum tempo e os responsáveis quando viram que eu era surda disseram que podia vir para o Porto. Escreveram uma carta. Fui para casa, entretanto eles, de Coimbra, pediram para ir lá. Fui juntamente com o padre e com a minha mãe a Coimbra fazer exames. Lembro-me que existiam lá alguns surdos, vi alguns a falar com as mãos, mas não sabia o que era. Vi-os a sair de lá e a irem para uma sala, não sabia bem o que se passava. Fui para uma sala, tive de fazer alguns testes, fazer uns desenhos. Pelos desenhos eles viam se tínhamos capacidade. Depois mandaram-me chamar para ir para a escola, para o Porto. Fui para lá aos sete anos, tive até aos sete à espera e depois foi sempre a mesma coisa.</p> <p>Lembro-me uma vez quando a minha filha tinha para aí dez anos, que ela foi buscar um daqueles jarros que vinham com as garratas de Sunquick e deixou-o cair ao chão, ficou só com o plástico na mão e eu estava no quarto dela e ouvi, perguntei logo: "O que é que tu estás a fazer?" Parece que agora tenho mais noção do que ouço em relação a antigamente. Quando ouço a minha filha a gritar também ouço, ou os carros, por vezes, também ouço quando buzina, outras vezes, quando vou mais distraída não ouço. Mas a falar não ouço nada, só se forem sons mais altos, mais fortes, mais nada.</p> <p>Mas as irmãs obrigavam-me a usar. Fica para recordação! Quando vinha embora do colégio, nas férias, guardava-o, não usava nada disto. Quando fosse para o colégio tinha de o pôr. A minha mãe não ligava, falava mas não ligava. Também não percebia, não tinha a noção. A minha mãe ia lá ao colégio saber as notas e vinha toda contente quando as irmãs diziam que gostavam de mim e depois dizia às pessoas: "A minha filha é surda, mas as irmãs gostam muito dela"(Beatriz, 56).</p>
<p>COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO</p>	<p>Em casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação com a família (gestual/oral); - Uso de gestos domésticos e/ou codificados; <p>- tipos de comunicação;</p>	<p>A minha mãe faz alguns gestos, embora não sejam os da Língua Gestual, mas uns que fomos criando em conjunto as duas: a minha mãe estava sempre a lavar a roupa então o nome gestual dela é "lavar a roupa" e quando fazia este gesto para a minha irmã ou para o meu irmão eles já sabiam que estava a falar da mãe; o meu pai era quem dava o beijinho então fazia assim; o meu irmão Fernando estava sempre mal da garganta então ficou este gesto; a minha irmã era a gorda. A minha mãe percebia porque passávamos muito tempo juntas, era muito minha amiga e fazia um esforço para comunicar comigo, nunca deixou que nos faltasse nada.</p> <p>Também não conseguia perceber o meu pai, não estava à vontade, conseguia falar mais com a minha mãe que percebia tudo e explicava ao meu pai.</p> <p>O meu pai, quando se deu a guerra, a minha mãe diz que não mas eu lembro-me, a minha irmã tinha oito meses e vinha embrulhada num cobertor e o meu pai vinha com ela ao colo, eu não sabia o que se passava, mas as mulheres e as crianças estavam todas numa capela e os homens tinham de estar a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - transmissão da experiência/cultura surda às/aos outras/os - ajuda e apoio de ouvintes e da família (sim ou não); - com os pares; - relação com as amigas surdas, na juventude; - Interação surdos/as e ouvintes - Sugestões para haver uma melhor relação entre surdos/as e ouvintes.
<p>Vigiar.</p> <p>Quando já estávamos a entrar para os aviões, íamos entrando aos poucos, o meu pai entrou no avião e pôs um bebé no colo da minha mãe. Eu ia à frente e vi, não sabia o que é que se passava, vi-os a discutir, mas não sabia o que era, a minha mãe depois é que contou o que era. O meu pai disse à minha mãe que era melhor que ela fosse para Portugal e para dizer que era filha dela, mas ela não queria dizer, mas entretanto, o meu irmão ouviu, já era crescido.</p> <p>Depois o meu pai saiu, eu vi que era um bebé, mas não sabia bem o que se passava, entretanto eu ia afastando-a e dizia que não era minha.</p> <p>Enquanto não sabia falar só empurrava, mas quando soube falar e comecei a aprender “avó”, “pai”, “filha”, “família”, comecei a pensar sozinha e a ligar as coisas, aquele bebé no avião, comecei a tentar ligar as coisas todas e perguntei à minha mãe: “Ela não é minha irmã, pois não?”, mas a minha mãe dizia sempre que sim, “Quem é que te disse? Tu não sabes nada, é, é, é” (Beatriz, 56).</p> <p>A minha filha explico a minha experiência, a cultura surda... Aos novos não vale a pena explicar nada, eles não querem saber, começam logo a dizer: “Baixa a bola!”, não querem saber (Beatriz, 56).</p> <p>Mas como tinha muitas vizinhas que explicavam que não era assim, que era assim, comecei a habituar-me, a minha irmã também ajudava, as colegas e a minha mãe, e comecei a copiar o que eles falavam e a ver o que eles diziam (Beatriz, 56).</p> <p>A relação com as minhas amigas surdas era normal. Zangávamo-nos, éramos castigadas, andávamos à pancada, às vezes roubávamo-nos umas às outras porque havia fome, não havia nada e quando alguma tinha alguma coisa... Depois chateávamo-nos, falávamos mal umas das outras... (Beatriz, 56)</p> <p>Com os ouvintes era um bocadinho diferente, por vezes tinha um bocadinho de dificuldade em compreender.</p> <p>Normalmente vivia em contacto com os outros ouvintes, eu era a única surda.</p> <p>Agora é muito perigoso, antigamente podíamos andar à vontade, com rapazes e raparigas, não havia problema, éramos amigos, roubávamos fruta e tal, jogávamos à bola, andávamos de bicicleta, calamos. Os colegas ajudavam-me porque às vezes, como eu não ouvia e, quando estávamos a roubar a fruta, as pessoas começavam a mandar vir e eles ajudavam, andávamos à vontade. Agora é diferente, os jovens estão metidos em casa quase sempre a jogar computador, é um bocadinho diferente. As coisas mudaram. Às vezes ao domingo ia passear com o grupo de amigos ouvintes ao café. Vinham a Vale de Cambra ao cinema.</p>	

VIVÊNCIAS	- maternidade enquanto	Tinha algumas dificuldades quando a minha filha nasceu, mas vivia junto com a minha mãe, na altura. A
	<p>Afectos / Namoros</p> <p>- Início do namoro</p> <p>- Relações afectivas/de amizade com surdos/as ou ouvintes;</p> <p>- Integração na sociedade maioritária</p>	<p>As vezes as pessoas que não me conhecem mostram assim uma atitude mais... mas aqui na zona toda a gente fala normalmente, ninguém... não sinto... e os meus amigos ajudavam e tudo, nunca me senti discriminada. Quando mudei para aqui também é igual, falo com toda a gente, não tenho qualquer tipo de problemas. Ao início as pessoas não estavam habituadas, tinham mais reticência, diziam: "Olha a mude! Olha a mude!" Só que agora têm o hábito e continuam a ter. O meu marido como tem a oficina de pintura é o mudo e vai ser o mudo para o resto da vida. É o hábito das pessoas, é mais fácil, "Quem, o pintor? Ai o mudo? Já sei!" Quando a minha filha era pequena dizia a toda a gente que o pai não era mudo, era surdo, mas não adianta de nada. Alguns já começam a mudar a atitude (Beatriz, 56)</p> <p>Gosto de estar com outros surdos, de desenvolver coisas com eles, modificar e continuar (Beatriz, 56).</p> <p>O meu marido tinha um amigo, que normalmente quando iam para o Porto se encontravam lá na associação ou iam na camioneta juntos porque ele vinha para Vale de Cambra e eu ia para Arouca e normalmente o cruzamento era em São João da Madeira e ia cada um para as suas terras. Normalmente conversávamos assim. Entretanto, ele tinha uma namorada ouvinte, deixou de ir lá e, entretanto, convidaram-me algumas vezes para ir ao cinema a Vale de Cambra, a minha mãe deixava, vinha com as minhas irmãs e algumas amigas e falava com ele. Entretanto, esse amigo normalmente ia tomar café com o meu marido e conheciam-se, passavam muito tempo a conversar e disse-lhe que existia uma surda em Arouca e ele ficou curioso e disse que sim, que queria conhecê-la e acabou por ir lá um domingo, perguntou se podia ir lá um domingo e foram lá. Enviou-me uma carta porque antigamente não havia telemóveis nem telefone. Escreveu-me uma carta a perguntar se no domingo podiam encontrar-se no cinema. Eu disse que sim, era um bocadinho longe e antigamente ainda mais. Viemos de autocarro para cá, eles estavam à nossa espera e fomos juntos com a minha irmã e com as outras amigas ao café e entretanto encontrámo-los. Ele estava lá, não o conhecia, fomos ao cinema, depois fomos os três conversar para o café até que às sete e meia tinha que me ir embora porque tinha a camioneta. E ele disse que gostava muito de continuar a conversar comigo e o outro amigo acabou por impulsionar a situação. A minha irmã convidou-os para irem a casa porque fazia anos e eles disseram logo que sim e foram lá os dois a casa. A minha irmã fez uma festa de aniversário, estivemos a conversar. Depois, no domingo seguinte, foram outra vez e a partir de aí começámos a namorar... Às vezes ao domingo ia passear com o grupo de amigos ouvintes ao café. Vinham a Vale de Cambra ao cinema. Depois comecei a namorar com um surdo, o meu marido que era aqui de Vale de Cambra e eu de Arouca (Beatriz, 56).</p>

<p>ENQUANTO MULHER SURDA</p>	<p>surda;</p> <p>- conselhos para outras mulheres surdas;</p>	<p>minha mãe era muito dispassarada, aquelas coisas de antigamente, mas sabia fazer algumas coisas como ir ao médico e tal, mas quando a minha filha nasceu não houve problemas, correu tudo bem. Não era a primeira surda a ter um filho, já tinha visto outras colegas surdas que também tiveram filhos e já sabia mais ou menos o que esperar. Tenho uma colega que mora aqui perto, que além de surda tem uma perda de visão e também teve filhos, primeiro, e não era nada de novo, apesar de ser um pouco diferente porque tinha os dois problemas associados. Tinha também a minha mãe que também tratava e via pelas vizinhas e fazia igual, já estava habituada a ver as outras a tomar conta e a mudar as fraldas e também já tinha experimentado porque elas deixavam e como se dava o biberão, depois já sabia fazer. Antigamente era diferente porque eram as fraldas de pano, eram mais saudáveis. Ia sempre à escola quando era chamada. Ao hospital às vezes ia com a minha mãe, mas depois passei a ir sozinha. À escola ia sempre eu. Enquanto estive em casa da minha mãe ia como encarregada de educação, ia buscar e levar juntamente com a minha mãe, mas depois, na terceira classe, em que já estava aqui [Vale de Cambrai] tinha que ir sempre à escola sem a minha mãe (Beatriz, 56)</p> <p>Se estivesse com uma jovem surda explicar-lhe-ia as coisas da vida. Antigamente era diferente falávamos mais da vida, do trabalho, da situação de ter uma casa. As minhas colegas já tinham filhos, netos e sentia que pensavam de maneira diferente (Beatriz, 56).</p>
<p>EDUCAÇÃO: Dividir em Experiência e Ensino- Aprendizagem</p>	<p>EXPERIÊNCIA:</p> <p>- passagem da infância para a escola;</p> <p>- mudanças no percurso escolar</p> <p>- razões para a não continuação dos estudos;</p>	<p>Fui aos sete anos para o Porto para um colégio. Uma das irmãs estimulava-me bastante, não gostava muito delas mas uma delas era mais amiga. Estimulava a voz, a oralidade, queria muito que eu continuasse os estudos e chamava-me para participar nas actividades, na ginástica, no desenho, na missa, em tudo. Ia e vinha nas férias a casa. Depois, no final da quarta classe... dois anos em cada ano, cada ano eram dois anos, agora é mais à vontade, eu gostava que fosse igual na minha altura. Era sempre a mesma coisa, demorava muito tempo (Beatriz, 56)</p> <p>Se fosse hoje continuava a estudar. Tenho pena de não ter o nono ano ou o 12º. Tenho culpa. As freiras incentivavam-me, tentavam convencer-me. Agora podia ser formadora, porque já estive a trabalhar como formadora antes de existir a profissão, durante mais ou menos 13, 14 anos (Beatriz, 56)</p> <p>Não continuei os estudos porque já estava farta de estar no colégio por causa dos castigos, foram dez anos e já estava farta. O colégio terminava e tínhamos de fazer fora, mas tinha de dormir no colégio e tinha de me subjugar às regras na mesma. No final da 4ª classe tinha de estudar para a Boavista e à noite dormia e comia no colégio, fazia as refeições no colégio porque era grátis. E as freiras queriam que continuasse, mas eu não quis, quis ir embora e a minha mãe também queria que eu continuasse a estudar. Mas eu não me sentia bem no colégio, estava farta porque as colegas da minha idade tinham ido todas embora e as que estavam era muito jovens e eu não me sentia à vontade. Achei que não valia a pena e quis vir embora (Beatriz, 56).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - tipo de ensino (oralista ou gestual); - tipo de comunicação na escola; - metodologias de ensino a surdos/as; - Turmas de surdos ou integração com ouvintes; - identificação grupal; - regionalismos dentro da LG; - tipo de apoios (Professor de ensino especial, Intérprete de L.G.P., Formador, Terapeuta da fala, outros); 	<p>A minha mãe também levava coisas ao colégio, laranjas, tangerinas, bananas, porque passávamos fome no colégio.</p> <p>Mas lá, no colégio, elas não ensinavam tudo da vida fora do colégio, era um bocadinho diferente, era mais aquela situação só dentro da escola, castigos, trabalho, muito do que se passava lá dentro. Quando nós saíamos, a vida de fora passava um bocadinho ao lado.</p> <p>Na escola podíamos utilizar as duas coisas: fala e Língua Gestual. As irmãs falavam e faziam alguns gestos mas entre nós utilizávamos muito a Língua Gestual. Na missa não podíamos gestualizar, era só falar. No colégio o gesto era livre, podíamos, entre nós, comunicar.</p> <p>No colégio eram só surdos. As empregadas e as freiras eram ouvintes, mas eram só surdos. Éramos à volta de 180, 200 e éramos só raparigas(Beatriz, 56)</p> <p>Mas os gestos eram um bocadinho diferentes em relação aos outros da Casa Pia, quando tive contacto com eles. Os números eram diferentes e o abecedário também(Beatriz, 56).</p> <p>Não havia qualquer tipo de apoios. As freiras é que faziam tudo e uma delas é que insistia mais nessa área da terapia. Lembro-me dessa porque gostava mais dela (Beatriz, 56).</p> <p>Entre surdos e ouvintes sentia que não existia igualdade de oportunidades, era diferente (Beatriz, 56).</p> <p>Para aquilo que tive acho que está bem, consigo comunicar com os surdos, a trabalhar consigo ir sozinha, fazer as coisas, resolver as situações, ter responsabilidades, criar filhos, ter uma vida (Beatriz, 56).</p>
--	---	--

	<p>ENSINO- APRENDIZAGEM</p> <p>- educação de surdos (antes e agora, comparação);</p>	<p>Era bom porque aprendia-se realmente, agora passam, passam, passam e, no final das contas, agora os surdos não sabem muita coisa, não conseguem fazer nada.</p> <p>Acho que antigamente era melhor a educação de surdos, éramos mais estimulados a falar e a conhecer as palavras. Agora, acho que há uma grande confusão, é possível que alguns aprendam e desenvolvam, mas há outros que têm mais dificuldades e depende das situações, mas acho que quando estão em grupo de surdos é mais fácil. Mas estando com o professor ouvinte, em turmas de ouvintes, é mais difícil de acompanhar porque o surdo não percebe muito bem o que é que se passa.</p> <p>Mas não sei até que ponto estarem integrados é bom. Acho bem os surdos estarem em contacto com os ouvintes, que haja uma luta maior na estimulação da criança. Agora estando o professor a falar para os ouvintes e só um bocadinho para o surdo, há aí um contraste e o surdo está só ali a ver e não percebe nada, fica desconfiado, nervoso. Talvez em grupos de surdos seja mais fácil para eles desenvolverem tanto as necessidades como a Língua Gestual e com pessoas que tenham capacidade e competência para ensinar. Agora não sei, antigamente sabia mais ou menos o que se passava, mas agora parece que estão todos burros (Beatrix, 56).</p>
<p>PERCURSO PROFISSIONAL</p>	<p>- representações dos/las jovens;</p>	<p>Agora os novos não têm noção, parece que é tudo a correr, parece que não pensam e que não querem trabalhar, só querem estudar e não têm muita educação também, dá-me a sensação que não há regras também, que não há respeito, que não há valores que passam de pais para filhos. É muito diferente daquilo que existia para agora. Antigamente éramos muito castigados, mas agora há muita liberdade, é muito diferente. Acho que isto acontece por causa da família. Agora há muitos pais de surdos que "Ai, coitadinho, é surdo, deixa lá, deixa lá, não ouve, deixa", e depois eles começam a ver os outros colegas a dizerem e a incentivar a serem mal comportados e depois vão para a escola e os professores também não podem impor, tem de ser um trabalho entre pais e professores, mas muitos pais não querem saber e é mais difícil. Depois só querem andar quase que a competir, quase que a dizer que os pobres ficam para trás e os ricos continuam. Agora, não sei muito bem, antigamente era muito diferente, agora não sei muito bem o que se passa. Antigamente, as freiras castigavam, a mãe também, não havia telemóveis, não havia computadores, não havia nada dessas coisas, só havia televisão a preto e branco, não existiam novelas, só apareceram mais tarde, mas quase que nem via televisão porque íamos para a cama muito cedo, às seis ou sete da tarde e brincávamos, brincávamos, estávamos sempre a brincar, andávamos longe de casa (Beatrix, 56).</p> <p>Quando sai na quarta classe senti uma grande mudança porque a vida fora do colégio era um bocadinho diferente. Era mais fácil porque os ouvintes falavam comigo, não era a única surda, antigamente não existiam muitas fábricas, era mais a agricultura, não sabia o que ia ser da minha vida, la fazendo algumas</p>

	<p>- Primeiro emprego, dificuldades / facilidades:</p> <p>- mulher surda nos diferentes locais onde trabalhou;</p> <p>- tipos de trabalho a realizar</p>	<p>limpezas lá na zona, ia aproveitando para fazer essas coisas</p> <p>É a situação de falta de trabalho era mais ou menos geral, muitas delas [surdas] também não tinham facilidade em arranjar. Algumas arranjavam mais na área da costura, nas malhas, nessas fábricas, mas era isto... existiam poucas fábricas. Muitas delas sabiam fazer o <i>tricot</i> e as rendas, mas as pessoas tinham... Agora é que é diferente. Depois de vir, estive a trabalhar, novamente no Porto, numa cabeleireira, gostava muito de estar lá e da patroa, mas tinha alguns problemas na pensão. A senhora era muito desconfiada, a comida não era muito boa. Saía muito tarde da cabeleireira porque, no Porto, normalmente ao sábado sai-se muito tarde. A senhora às seis horas já tinha a comida pronta e ficava aquilo frio no prato. Eu não me sentia muito bem. Também não achava que fosse muito higiénico. Quis vir embora ao fim de quatro meses. A minha mãe não queria que eu viesse, tinha razão porque era para assegurar o meu futuro, mas eu não me sentia lá bem. A senhora pediu para eu ficar, para se sacrificar um bocadinho para aprender, mas eu acabei por não aceitar. Até as clientes acabavam por dizer para eu ficar, mas decidir vir embora. Vim para casa, não tinha trabalho... Continuei nas limpezas.</p> <p>Estive a trabalhar e gostava muito de trabalhar ali em Oliveira de Azeméis. Trabalhava juntamente com a professora de apoio e os alunos desenvolviam a Língua Gestual em todas as áreas, na História, Matemática, Português. Gostava muito, mas acabou porque agora os formadores têm de ter formação e como eu tinha a 4ª classe tive de sair, porque entretanto começaram a sair os novos profissionais (Beatriz, 56)</p> <p>Ser uma mulher surda nos diferentes locais onde trabalhei foi normal. Sentia-me bem, não tinha qualquer tipo de problema. Com os ouvintes era um bocadinho diferente, por vezes tinha um bocadinho de dificuldade em compreender. Lá, a situação de conversa era muito simples. Fora era um bocadinho mais complicado. Mas como tinha muitas vizinhas que explicavam que não era assim, que era assim, comecei a habituar-me, a minha irmã também ajudava, as colegas e a minha mãe, e comecei a copiar o que eles falavam e a ver o que eles diziam (Beatriz, 56).</p> <p>Algumas continuaram, algumas fizeram o nono, mas também não são formadoras, estão a trabalhar noutros sítios. Só agora os mais novos é que é quase tudo formadores. As minhas colegas da minha idade são não formadoras, está quase tudo a trabalhar nas fábricas, com o nono ano, mas a trabalhar em fábricas. Agora os novos vão quase todos para formadores, não querem trabalhar noutras coisas, ninguém quer trabalhar noutras coisas, só formadores (Beatriz, 56).</p>
<p>DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES</p>	<p>Surdos/as – Ouvintes:</p> <p>- barreiras no dia-a-dia;</p>	<p>Quando já estávamos a entrar para os aviões, íamos entrando aos poucos, o meu pai entrou no avião e pôs um bebé no colo da minha mãe. Eu ia à frente e vi, não sabia o que é que se passava, vi-os a discutir, mas não sabia o que era, a minha mãe depois é que contou o que era.</p> <p>O meu pai, quando se deu a guerra, a minha mãe diz que não mas eu lembro-me, a minha irmã tinha oito</p>

<p>SER MULHER SURDA E DESIGUALDADE (processos de desigualdade das mulheres surdas) REVER TÍTULO</p>	<p>- barreiras enquanto mulher e/ou enquanto surda;</p> <p>Surdas – Ouvintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mulheres surdas têm igual acesso à educação e ao trabalho que as mulheres ouvintes; - desigualdades no acesso ao emprego; <p>Surdas – Surdas</p> <p>Surdas – Surdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre mulheres surdas e homens surdos; - igualdade entre surdos e surdas; <p>- opinião sobre as mulheres surdas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - papel das mulheres surdas na sociedade maioritária; - papel das mulheres surdas na comunidade 	<p>meses e vinha embrulhada num cobertor e o meu pai vinha com ela ao colo, eu não sabia o que se passava, mas as mulheres e as crianças estavam todas numa capela e os homens tinham de estar a vigiar.</p> <p>Depois o meu pai saiu, eu vi que era um bebé, mas não sabia bem o que se passava, entretanto eu ia afastando-a e dizia que não era minha (Beatriz, 56).</p> <p>Às vezes acontecem situações por falta de comunicação, mas nunca senti nenhuma situação de discriminação enquanto mulher (Beatriz, 56).</p> <p>O facto de entre mulheres surdas e ouvintes haver igual acesso à educação e ao trabalho depende. Algumas são muito inteligentes a nível escolar e sabem. Acho que as surdas têm mais dificuldade em arranjar emprego, as ouvintes têm mais facilidade. Algumas surdas têm mais dificuldade de compreensão e mais dificuldade os patrões aceitam. Alguns aceitam outros não, depende também das pessoas, alguns não gostam se forem surdos, depende (Beatriz, 56).</p> <p>Entre as mulheres surdas algumas conseguem, outras não, ter acesso e sucesso entre elas (Beatriz, 56)</p> <p>Entre mulheres surdas e homens surdos acho que é igual, que não há diferença, acho que é a mesma coisa, acho que têm as mesmas igualdades de oportunidades.</p> <p>Entre mulheres surdas e homens surdos é mais ou menos a mesma coisa. Por aquilo que vejo é mais ou menos a mesma coisa. Alguns têm outros não, depende. Alguns têm mais facilidade de arranjar porque têm fábricas próximas. Aqueles que estão mais isolados é mais difícil, não têm trabalho. Acho que depende, mas que é mais ou menos a mesma coisa. A dificuldade é igual para os dois, homens e mulheres (Beatriz, 56).</p> <p>Ser uma mulher surda é normal, é continuar a vida, não a posso mudar. Opinião sobre as mulheres surdas? Não sei (Beatriz, 56).</p> <p>Penso que as mulheres surdas beneficiam a comunidade surda a nível de trabalho... Mais nada... (Beatriz, 56)</p>
---	---	---

	<p>surda;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentimento enquanto surda; 	<p>Conheço muitas mulheres surdas que singraram na vida (Beatriz, 56)</p> <p>Sinto-me bem como surda, normal. Consigo comunicar com os ouvintes, sinto-me normal (Beatriz, 56).</p> <p>Nos meus tempos livres estou sempre a trabalhar (Beatriz, 56).</p>
<p>PARTICIPAÇÃO CÍVICA E LIDERANÇA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em alguma associação, instituição; - Participa em alguma comunidade surda; - Frequenta locais de convívio com a comunidade surda; 	<p>Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à Associação de Surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval. Mas participo na Associação, em Águeda, sim. E nas festas, nos convívios nas outras associações também costumava ir (Beatriz, 56).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - movimentos, projectos e/ou actividades que promovam as mulheres surdas, em Portugal; - actividades que frequentou ou frequenta; 	<p>Que saiba não há nada sobre movimentos, projectos, iniciativas que promovam as mulheres surdas (Beatriz, 56).</p> <p>Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à Associação de Surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval. Mas participo na Associação, em Águeda, sim. E nas festas, nos convívios nas outras associações também costumava ir (Beatriz, 56).</p>
<p>DIREITOS SOCIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alterações a nível legislativo, na sociedade; 	<p>Acho que poderia haver alterações a nível legislativo ou na sociedade a favor dos surdos e das mulheres surdas (Beatriz, 56).</p>
<p>COMUNIDADE(S) SURDA(S)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comunidade ouvinte conhece da comunidade surda; 	<p>As vezes as pessoas que não me conhecem mostram assim uma atitude mais... mas aqui na zona toda a gente fala normalmente, ninguém... não sinto... e os meus amigos ajudavam e tudo, nunca me senti discriminada. Quando mudei para aqui também é igual, falo com toda a gente, não tenho qualquer tipo de problemas. Ao início as pessoas não estavam habituadas, tinham mais reticência, diziam: "Olha a muda! Olha a muda!" Só que agora têm o hábito e continuam a ter. O meu marido como</p>

		<p>tem a oficina de pintura é o mudo e vai ser o mudo para o resto da vida. É o hábito das pessoas, é mais fácil, "Quem, o pintor? Ai o mudo? Já sei!" Quando a minha filha era pequena dizia a toda a gente que o pai não era mudo, era surdo, mas não adianta de nada. Alguns já começam a mudar a atitude (Beatriz, 56).</p>
CULTURA SURDA	<ul style="list-style-type: none"> - existência ou não de uma cultura surda; - que é a cultura surda; - De que modo está ela presente no dia-a-dia - LGP 	<p>Acho que sim, que há uma cultura surda. São as festas, os convívios (Beatriz, 56)</p> <p>Quando era mais pequena não sabia que era surda, foi quando entrei no colégio que comecei a entrar em contacto com a Língua Gestual e as mais velhas começaram a dizer: "Tu és surda. És como nós."</p> <p>Lembro-me que existiam lá alguns surdos, vi alguns a falar com as mãos, mas não sabia o que era. Vi-os a sair de lá e a irem para uma sala, não sabia bem o que se passava.</p> <p>Eu lembrei-me, mas não conseguia dizer em Língua Gestual o nome da senhora, mas lembrava-me que quando ia passear com o meu pai de jipe para o campo, lembro-me de encontrar a mãe dela, uma mulata, não sabia o nome dela, mas perguntei se era uma mulher alta, com o cabelo ondulado, a minha mãe a dizer que não, que não era, mas ela também não sabia, ninguém sabia, e o meu pai pensava que como eu era surda não ia dizer nada a ninguém, e a minha mãe fez queixa ao meu pai antes dele vir.</p> <p>E ele perguntou: "A tua irmã?", "Foi para Arouca estudar", "Ela é tua irmã", "Não, não é nada minha irmã", eu não sabia o que era uma meia-irmã, a minha mãe nunca me tinha explicado, vi só o bebé ali a cair de 'pára-queadas'.</p> <p>Na altura não sabia muito bem, nunca ninguém me tinha explicado, mas sentia que não era irmã dela e dizia. A minha irmã pensava que era de propósito. Depois é que percebi que meia-irmã era a mesma coisa, mas eu era pequena e não sabia o que isso era, porque nunca ninguém me tinha explicado (Beatriz, 56).</p> <p>Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à Associação de Surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval (Beatriz, 56).</p>
COMUNIDADE(S) SURDA(S)	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade surda: como é o convívio; - ajudas técnicas na vida dos/as surdos/as (prótese auditiva; aparelhos vibratórios) 	<p>Usei prótese auditiva, mas não gosto. Detestava. Tive prótese, tenho ali na caixa, numa caixa antiga. Tem uma peça para se colocar no ouvido, um fio grande que liga a uma caixa que se prendia por baixo da roupa, normalmente na bata, porque andávamos sempre de bata. Tinha uma pilha e dava para regular o som. A minha mãe teve de o pagar, não era grátis. Isto antigamente foram dez contos, há muitos anos era muito dinheiro. A minha mãe não tinha dinheiro e pediu ao meu pai para lhe enviar. O meu pai pensava que isto era um milagre e que eu ia ficar a ouvir e mandou logo o dinheiro. Mas eu não conseguia andar com o aparelho, andei pouco tempo. Prefiro estar assim. Doía-me a cabeça com o aparelho. As irmãs obrigavam-me a usar por causa da missa. Às vezes eu não ligava e o aparelho começava a apitar porque</p>

<p>COMUNIDADE(S) SURDA(S)</p>	<p>- Comunidade surda: como é o convívio;</p> <p>- ajudas técnicas na vida dos/as surdos/as (prótese auditiva; aparelhos vibratórios)</p>	<p>Depois encontrava alguns surdos, ia para o Porto ter com alguns surdos ou ia à Associação de Surdos do Porto, principalmente nas festas, no S. João, no Carnaval (Beatriz, 56).</p> <p>Usei prótese auditiva, mas não gosto. Detestava. Tive prótese, tenho ali na caixa, numa caixa antiga. Tem uma peça para se colocar no ouvido, um fio grande que liga a uma caixa que se prendia por baixo da roupa, normalmente na bata, porque andávamos sempre de bata. Tinha uma pilha e dava para regular o som. A minha mãe teve de o pagar, não era grátis. Isto antigamente foram dez contos, há muitos anos era muito dinheiro. A minha mãe não tinha dinheiro e pediu ao meu pai para lhe enviar. O meu pai pensava que isto era um milagre e que eu ia ficar a ouvir e mandou logo o dinheiro. Mas eu não conseguia andar com o aparelho, andei pouco tempo. Prefiro estar assim. Dói-me a cabeça com o aparelho. As irmãs obrigavam-me a usar por causa da missa. Às vezes eu não ligava e o aparelho começava a apitar porque estava desajustado. Não gostava nada disto e não sentia que ouvisse nada de mais, era só barulho, não percebia palavras, só barulhos. Eu era surda profunda, se tivesse resíduos auditivos podia ser que aproveitasse. Se estiver o telefone a tocar perto eu ouço (Beatriz, 56).</p>
<p>- identificação grupal</p>	<p>- primeiro surda ou mulher; - consciência de que era surda, que tinha uma cultura e língua própria;</p>	<p>Entretanto, esse amigo normalmente ia tomar café com o meu marido e conheciam-se, passavam muito tempo a conversar e disse-lhe que existia uma surda em Arouca e ele ficou curioso e disse que sim, que queria conhecê-la e acabou por ir lá um domingo, perguntou se podia ir lá um domingo e foram lá (Beatriz, 56).</p> <p>Vejo-me primeiramente como mulher. Quando era mais pequena não sabia que era surda, foi quando entrei no colégio que comecei a entrar em contacto com a Língua Gestual e as mais velhas começaram a dizer: "Tu és surda. És como nós." E comecei a ver que era igual às outras todas e foi quando me apercebi. Também me apercebia da diferença quando ia e vinha. Estive lá dez anos e sentia-me no meio de iguais. Se continuasse lá se calhar era mais difícil de aperceber-me, mas quando entrei no colégio ia e vinha e estava sempre em contacto com surdas, a estudar, a trabalhar, estava sempre em contacto. Depois fui-me apercebendo com a idade e ao crescer fui-me apercebendo. Sei que sou surda, que vou continuar surda, compreendo essa situação. Continuo a vida e levo-a para a frente. Já sabia que não conseguia ouvir, que não podia mudar, por isso tenho de continuar (Beatriz, 56).</p>