

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
EVANILSA COELHO MARTINS

UMA PROPOSTA DE OFICINA DE GÊNERO COM APOIO DA TECNOLOGIA
ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Florianópolis

2016

EVANILSA COELHO MARTINS

**UMA PROPOSTA DE OFICINA DE GÊNERO COM APOIO DA TECNOLOGIA
ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientadora: Profa. Me. Anahi Guedes de Mello

Florianópolis

2016

Martins, Evanilsa Coelho

Uma proposta de oficina de gênero com apoio da tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual / Evanilsa Coelho Martins ; orientadora, Anahi Guedes de Mello - Florianópolis, SC, 2016.

64 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Filosofia e Ciências Humanas. 3. Gênero. 4. Deficiência Visual. 5. Tecnologia assistiva. I. Mello, Anahi Guedes de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola. III. Título.

EVANILSA COELHO MARTINS

**UMA PROPOSTA DE OFICINA DE GÊNERO COM APOIO DA
TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

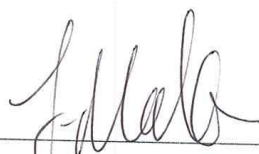
Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:

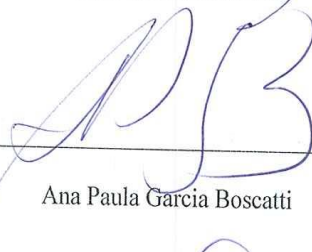


Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Flávia de Mattos Motta



Ana Paula Garcia Boscatti



Anahi Guedes de Mello

Dedico este trabalho de conclusão de curso ao meu esposo João, minha filha Mariane e, em especial, à minha sobrinha Cassiane que acentuou minha percepção de que viver vai além do campo visual.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola da UFSC, por representar um espaço fecundo de saberes na construção da dignidade humana frente a tantas histórias de sofrimentos.

À turma Angela Davis que reconforto essa caminhada com apoio, festinhas para descontrair e troca de saberes.

À minha família que sempre me apoia em minhas aventuras por conhecimentos inovadores e que fogem dos ditames antidemocráticos.

À minha sobrinha Cassiane pelo apoio e por favorecer a estruturação da minha pesquisa.

À minha orientadora Anahi, porque ensina sobre a dimensão da deficiência e o faz com simplicidade e afeto.

Por fim, a todos os estudantes que se prontificaram em participar deste trabalho, buscando uma compreensão de suas percepções sobre gênero e diversidade sexual.

Registro aqui um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC), através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina.

Agradecemos, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate à fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre as diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização em Gênero e Diversidade na Escola seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

“Esses modelos de comportamento sexual e social podem se tornar verdadeiras prisões ou fontes de agudo sofrimento quando (...) não se encaixam nos estereótipos de gênero (...).” (CARRARA, 2012, p.53)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se propõe a abordar a temática relacionada à introdução de estudos sobre gênero para estudantes universitários com deficiência visual, considerando que na contemporaneidade existem poucos trabalhos abordando novas formas de atuação envolvendo estudos de gênero para esse público. Seus objetivos são evidenciar a contribuição da temática de gênero no processo de ensino; introduzir leituras sobre gênero e diversidade sexual com auxílio de tecnologia assistiva e propor reflexões acerca de gênero considerando as percepções dos estudantes com deficiência visual. A análise das percepções possibilitou constatar a importância do acesso a discussões que envolvam gênero e sexualidades para os estudantes com deficiência visual, contribuindo para a inclusão social e transformações no ambiente educacional.

Palavras-chave: Gênero; Deficiência Visual; Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

This final project aims to address the theme related to the introduction of gender university studies for students with visual disability, whereas in contemporary times there are few studies addressing new forms of activity involving gender studies for this audience. Its objectives are to highlight the contribution of gender in educational process; readings on gender and sexual diversity with the help of assistive technology and propose reflections about genre considering the perceptions of students with visual impairment. The analysis of perceptions enabled us to see the importance of access to discussions involving gender and Sexualities to students with visual disabilities, contributing to social inclusion and transformations in the educational environment.

Keywords: Gender; Visual Disability; Assistive Technology.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil Socioeconômico dos Estudantes	30
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LGBTTTI - lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, SEESP/MEC

Gênero e Diversidade na Escola da

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Upias (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	17
3. O QUE É DEFICIÊNCIA?.....	20
3.1. A DEFICIÊNCIA VISUAL EM QUESTÃO.....	24
4. O QUE É GÊNERO?	27
4.1. A CRÍTICA FEMINISTA DA DEFICIÊNCIA	28
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5.1. RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
5.1.1. O sexo.....	32
5.1.2. Papéis de gênero	33
5.1.3. Fronteiras de gênero.....	36
5.2. NA ESCOLA SE APRENDE QUE A DIFERENÇA FAZ A DIFERENÇA	38
5.2.1. Sexo, gênero e identidade de gênero	39
5.2.2. Gênero e cultura	41
5.2.3. Gênero e Educação	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE A - Termo de consentimento para gravação	52
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	53
APÊNDICE C – Tabela dos textos para oficina	54
APÊNDICE D – Perguntas sobre textos	56
APÊNDICE E - Utilizando o programa BALABOLKA	58

1 INTRODUÇÃO

Olhe o mundo com a coragem do Cego, entenda as palavras com a atenção do surdo, fale com a mão e com os olhos, como fazem os mudos!

(Cazuza)

O presente trabalho de conclusão de curso foi fruto de estudos sobre gênero, visando a educação inclusiva de estudantes universitários com deficiência visual, que culminou na realização de uma oficina. A oficina teve como finalidade criar um espaço de leituras e discussões sobre gênero para estudantes com deficiência visual, a fim de servir futuramente como alternativa didática aos professores. Apesar de o trabalho ter enfoque em estudantes com deficiência visual como público-alvo, o que se defende é uma educação que acolha todas as pessoas, proporcionando conhecimento em relação à temática de gênero para os mais diversos públicos.

Segundo Louro (2011, p.63) as temáticas que envolvem gênero e sexualidade encantam e aguçam a curiosidade nas mais diversas culturas. No entanto, para a autora quando o sujeito se encontra na posição de professor e educador, trabalhar essas temáticas aparenta ser mais complicado, pois “discutir se há distinções e aproximações nas experiências ou nas vidas dos sujeitos masculinos e femininos também costuma provocar discussões acaloradas e instigantes”.

O conceito de gênero utilizado neste trabalho foi formulado nos anos de 1970 com a influência dos pensamentos feministas, sendo definido como uma construção da sociedade sobre o sexo anatômico. A partir dessa definição, ser homem ou mulher é significado socialmente, ou seja, “(...) gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.” (CARRARA, 2012, p. 178). Louro (2011, p. 64) enfatiza ainda que “a potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional.”

Observa-se que tanto as discussões sobre deficiência quanto gênero são norteadas pelos estigmas sociais. O que fica evidente na pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE em 2010, sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar encomendada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura - MEC no ano de 2009. Foram entrevistados 18,5 mil pessoas em 501 escolas públicas de todo o país (alunos, pais, diretores, professores e funcionários), obteve-se os seguintes resultados: assumiram ter algum tipo de

preconceito em relação a pessoa com deficiência (96,5%), etnoracial (94,2%), gênero (93,5%), geração (91%), socioeconômico (87,5%), sobre orientação sexual (87,3%) e territorial (75,95%). O que evidencia é que ainda existem uma quantidade de pessoas preconceituosas e que de algum modo não aceitam a diversidade, ou seja, o que foge do padrão de “normalidade”. Também mostram o quão ainda precisa-se percorrer para que as práticas excludentes não perpetuem na sociedade principalmente em decorrência da vulnerabilidade social.

Assim, a linguagem que expressa o respeito ou a discriminação com as pessoas com deficiência é norteadora na construção de uma sociedade inclusiva. Primeiramente define-se que a deficiência visual tratada nesta pesquisa abrange muito mais que a cegueira, pois engloba também a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão. Conforme Nunes e Lomônaco (2010, p.56), “o preconceito está em pressupor que o cego é um sujeito menos capaz.” Apesar de conviver com algumas limitações, isso não impede que as pessoas com deficiência visual tenham uma convivência com diversos grupos sociais e também estejam vulneráveis às desigualdades e discriminações de gênero. O interesse por esse trabalho surgiu da percepção, a partir de vivências pessoais, sobre a importância do acesso dos estudos de gênero para essas pessoas.

Ao realizar o levantamento bibliográfico observou-se que existem estudos como o de Mello e Nuernberg (2012) que abordam algumas questões relativas à constituição da experiência da deficiência a partir de uma perspectiva feminista, focando nas questões de construção do corpo, do gênero e da deficiência. Porém, não há evidências de textos em língua portuguesa que discutam “gênero e deficiência visual”, ou o ensino de gênero para quem tem deficiência visual. Outra questão observada é a ausência de reflexividade sobre o conceito de “educação inclusiva” entre os estudiosos do campo de gênero. Desse modo, ao questionar essas ausências optou-se em proporcionar o acesso às informações sobre gênero aos estudantes com deficiência visual com o auxílio de tecnologia assistiva.

De modo geral, a sociedade convive com a diversidade de gênero e suas implicações sociais conflitantes há muito tempo e se preocupa com essa situação. O professor no âmbito escolar, especificamente por sua posição na formação do aluno com deficiência visual, pode sentir-se despreparado para transmitir certas temáticas para este público. No entanto, os professores têm como tarefa disponibilizar o conhecimento, proporcionar desafios ao aluno no processo de reconstrução da aprendizagem e apoiá-lo em suas dificuldades no caminho dos saberes. Assim, o título foi escolhido propositalmente levando em consideração a situação de ausências de estudos que priorizam esse público.

Considerando que a temática gênero é de extrema importância ao público deficiente visual, bem como o acesso facilitado a essas informações faz-se necessário, toda ação prática com esse intuito é válida. A partir dessas questões, surgiu a problemática da pesquisa: Quais as percepções sobre gênero dos estudantes com deficiência visual?

Como já comentado, a pesquisa é resultado de inquietações sobre a possível precariedade de informações das pessoas com deficiência visual acerca da temática “gênero”. Por que ocorre essa precariedade? Certamente não é totalmente por falta de acesso a textos sobre gênero, pois os deficientes visuais usam leitores de tela e há textos digitais sobre gênero disponíveis via internet. Pode ocorrer também devido a representações sociais equivocadas sobre a sexualidade de pessoas com deficiência visual, ou ainda ao “desinteresse” do segmento de pessoas com deficiência pelas temáticas de gênero e sexualidades. Ou ainda porque não surgiram oportunidades de estudos sobre esses temas. No entanto, com a convivência pessoal da autora com deficientes visuais, já se antecipa a percepção de que esse grupo social tem experiências e expectativas referentes às questões de gênero, principalmente no que tange à discriminação e ao preconceito, o que justifica o desenvolvimento de ações futuras dirigidas ao enfrentamento de todas as formas de discriminação de gênero e sexualidade.

Negar ou impossibilitar o acesso às informações de temas que envolvem saúde, sexualidade e educação a pessoas com deficiência visual fere a dignidade humana, além de violar inúmeros dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Assim, de acordo com o Art. 8º da LBI:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

Assim, o uso de tecnologia assistiva, que neste caso não é o “problema de pesquisa” central, mas parte dos objetivos secundários, tem garantia na educação inclusiva por meios jurídicos, entre eles: o decreto da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, SEESP/MEC, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, visando dessa forma promover a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva e garantir o atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, conforme Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b):

Cada vez que se cria um novo equipamento tecnológico ou se supera uma barreira cultural, as pessoas todas ganham espaço em sociedade e as pessoas com deficiência, antes estigmatizadas, não mais se limitam, pois se verifica que a limitação não está nelas e sim na capacidade da humanidade em lhe proporcionar oportunidades. Esta é a importância da ideia de sociedade inclusiva: a igualdade na incorporação da diferença (FONSECA, 2006, p.20).

Segundo a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, no documento “Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” (1996), as autoridades da educação precisam se responsabilizar pela educação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Portanto, a relevância da pesquisa se encontra no fato de que se torna necessário questionar as desigualdades sociais e discriminações que envolvem gênero e deficiência. A significação construída em volta de gênero e deficiência “devem ser compreendidas como a relação entre o corpo com impedimento e o poder, sendo frutos de disputas e/ou consensos entre os diversos saberes, e não algo dado, estático e natural” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p.638).

No presente estudo, não se pretende generalizar as percepções dadas pelos estudantes, mas evidenciar a particularidade processual e singular em que cada estudante se expressa. Assim, apontou-se como objetivo geral desta pesquisa desenvolver uma oficina de gênero para estudantes com deficiência visual a partir do uso de tecnologia assistiva. E para alcançar o objetivo proposto, elegeram-se como objetivos específicos:

- a) Propor dinâmicas de atividades sobre temas pertinentes a gênero e diversidade sexual, visando despertar o interesse dos estudantes pelo campo dos estudos de gênero;
- b) Discutir sobre questões de gênero e diversidade na escola a partir das leituras de textos selecionados;
- c) Elaborar um tutorial sobre o uso da tecnologia assistiva BALABOLKA;
- d) Familiarizar os estudantes com deficiência visual no uso do programa BALABOLKA.

Ao trazer à tona discussões sobre gênero e diversidade sexual às pessoas com deficiência visual, poder-se-á contribuir para desconstruir crenças discriminatórias sobre essas

temáticas. Além disso, ao favorecer o conhecimento das percepções sobre gênero e diversidade sexual desse grupo social, pode-se aprender mais sobre “gênero e deficiência”, bem como pensar em criar novas estratégias de ensino-aprendizagem voltadas a estudantes com deficiência visual.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa realizada visou compreender questões de gênero segundo a perspectiva dos estudantes com deficiência visual, por meio de uma “oficina de gênero” com leituras dos seguintes textos:

- “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil”, de Daniela Finco (2003);
- “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”, de Berenice Bento (2011);
- “Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade”, de Guacira Lopes Louro (2011).

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não aponta dados estatísticos em suas análises, tais como nos eventos enumerados ou medidos, mas parte de questões amplas, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. A partir disso, “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada...” (GODOY, 1995, p.58). Tendo como objetivo desenvolver uma oficina de gênero para estudantes com deficiência visual, considerou-se a pesquisa de natureza exploratória, com o propósito de familiarizar-se com a problemática da deficiência visual, a fim de torná-la mais explícita e até constituir hipóteses sobre esse tema (GIL, 2002).

Utilizaram-se os seguintes equipamentos e materiais: computador com programa de síntese de voz (programa BALABOLKA), impressora, papel A4 e canetas. A seleção das referências (artigos, textos) seguiu critérios com ênfase à temática, pois cada oficina recebeu uma leitura obrigatória anterior. Após o convite e o aceite definiram-se as datas para os encontros na residência de uma participante, com a seguinte ordem:

- No 1º encontro foi feita a apresentação do grupo, explicitado os objetivos e os aspectos éticos que integrariam todo o processo da pesquisa. Nessa ocasião também apresentou-se a tecnologia assistiva a ser utilizada nas leituras sobre gênero e disponibilizou-se os textos a serem discutidos nos próximos encontros, a fim de terem uma leitura audível prévia;

- No 2º, 3º encontros foram feitas discussões sobre as leituras realizadas anteriormente pelos estudantes e apresentou-se as novas leituras para cada encontro; e
- No 4º encontro encerrou-se a oficina com a última discussão de texto e fechamento com agradecimentos aos participantes.

Com relação ao seu delineamento, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de campo, que segundo Marconi e Lakatos (1990) empregado com a finalidade de adquirir informações acerca de um problema ou descobrir novos fenômenos, sendo possível também conhecer a relação entre eles. Para Gil (2002), o estudo de campo enfatiza o aprofundamento das questões propostas do que as características da população e suas variáveis. Portanto, seu planejamento torna-se mais flexível. Para o autor, o estudo de campo pode ocorrer mesmo que no decorrer da pesquisa seus objetivos sejam modificados. Neste estudo foi utilizada a observação indireta, a qual consiste em observar o fenômeno indiretamente por meio de depoimentos e documentos, abrangendo questionários e entrevistas (BOTOLOMÉ; KIENEN, 2008).

Ainda com relação ao seu delineamento, foram consultadas literaturas relativas ao assunto em estudo, explorando qualitativamente o referencial teórico que possibilitou a fundamentação da pesquisa e a seleção dos textos disponibilizados, já a análise de conteúdo das percepções sobre gênero visando identificar no contexto o que dá sentido e significado ao discurso dos estudantes com deficiência visual (BARDIN, 1979). Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise visando obter na comunicação “indicadores qualitativos ou quantitativos” que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A análise dos dados baseada na análise de conteúdo, trata-se, segundo Marconi e Lakatos (1990) da técnica que descreve e sistematiza os conteúdos das comunicações e também permite desenvolver dados quantitativos com maior precisão. Os autores ainda ressaltam que “embora o processo da quantificação seja mais preciso do que a descrição qualificativa, ambos os dados devem ser empregados nas ciências sociais” (MARCONI; LAKATOS, 1990, pg. 116), o caso desta pesquisa em especial foi uma análise qualitativa dos dados.

Quanto ao levantamento bibliográfico, Marconi e Lakatos (1992) referem que o levantamento bibliográfico tem como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando-o na análise e

manipulação dos dados. Neste estudo, os depoimentos foram obtidos por meio de questionários direcionados aos estudantes relacionadas às leituras sobre gênero. A escolha dos participantes teve como critério ser estudante do ensino médio, graduação e/ou pós-graduação, ser deficiente visual e residir em Florianópolis/SC.

A coleta de dados teóricos realizou-se por meio de bibliografias disponíveis em meio eletrônico, por meio do “SciELO” e do “Google acadêmico”, além de materiais disponibilizados no moodle AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC).

Houve treinamento da pesquisadora para o uso da tecnologia assistiva BALABOLKA, que é um programa de conversão de textos em áudio. O treinamento se deu na presença de um professor com deficiência visual. A primeira oficina apresentou os conteúdos previamente selecionados e apresentados com o programa BALABOLKA para os estudantes, proporcionando, assim, o desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência visual no processo de aprendizado. Também trouxe o desafio de enfatizar um pensamento crítico dos estudantes, sobretudo, ao promover o interesse pela pesquisa e o estudo elaborado, visando à obtenção de respostas fundamentadas.

O programa BALABOLKA possui uma interface em português. Porém, o padrão de voz é em inglês. Assim, para que o programa leia em português foi necessário instalar uma voz que fez a leitura nesse idioma. O programa suporta os principais programas de texto, como DOC, RTF, PDF, ODT, FB2 e HTML. No site da Universidade Salgado de Oliveira, campos de Belo Horizonte – Campus BH informa que para instalar a voz em português é somente seguir as seguintes instruções. Para que o programa leia um texto, há duas opções: pode-se colar na área de texto do programa ou usar o menu *Abrir* e selecionar o arquivo desejado. No painel de voz, pode-se usar os controles deslizantes para aumentar ou diminuir a velocidade de leitura e tom da voz.

Os debates sobre as leituras foram fomentados com a realização de algumas perguntas (ver Apêndice D). A intenção foi realizar com o grupo de estudantes uma entrevista semi-estruturada para cada texto selecionado. Conforme Lakatos e Marconi (2004, p. 279) a entrevista semi-estruturada “é aquela na qual o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, podendo explorar mais amplamente a questão”. O objetivo da entrevista foi a obtenção de informações relativas às percepções dos estudantes sobre questões de gênero. O principal interesse da pesquisadora

foi conhecer os sentidos e significados que os interlocutores atribuem a eventos presentes em sua vida cotidiana, relacionados aos “sistemas de gênero”.

Também foi elaborada uma tabela com os artigos pertinentes, sendo que a proposta da oficina se encontra no Apêndice C. Para promover a inclusão e autonomia dos estudantes, também se elaborou um tutorial do programa BALABOLKA, disponível no Apêndice E.

A pesquisa apresentou os cuidados para manter o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, adotando-se nomes fictícios. No primeiro encontro, fez-se também a leitura do termo de autorização para a gravação (ver Apêndice A) e também do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice B), ambos posteriormente enviados por e-mail aos estudantes com deficiência visual.

3. O QUE É DEFICIÊNCIA?

Anterior à conceituação da deficiência visual, foi conceituada de modo geral a deficiência, pois a intenção era dar significância à trajetória e às questões que a envolvem na convivência social.

A obra “O que é deficiência”, de Debora Diniz (2007) relata em suas primeiras páginas a criação da Upias (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação), primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes. Também foram justamente os representantes da Upias que começaram a questionar o modelo biomédico, onde a deficiência era estabelecida nos padrões de normalidade, ou seja, a deficiência estava associada à doença, necessitando, desse modo, de cura. Para a Upias o modelo biomédico reforçava as internações, abandonos em ambientes sociais hostis à diversidade corporal. Segundo Diniz (2007, p.16) “a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros”. Desse modo, emerge o modelo social da deficiência que entendia a deficiência como um problema social, ao qual discriminava socialmente a pessoa que apresentava alguma deficiência física, sensorial e/ou intelectual.

Por isso, para esse modelo a solução estava em romper o ciclo de segregação e opressão dos recursos biomédicos e partir para ações políticas a favor da reinserção social da pessoa com deficiência. Então, como ponto principal e resultado desses apelos, a Upias propôs a separação entre o que se entendia por lesão e deficiência: a lesão passou a ser objeto das ações biomédicas no corpo e a deficiência compreendia uma questão da ordem dos direitos civis e políticos das pessoas com deficiência.

A OMS - Organização Mundial da Saúde define deficiência como “problemas nas funções ou estruturas do corpo, como um desvio significativo ou uma perda”¹ (OMS, 2004, p.13) por meio da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF).

Mesmo a LBI define múltiplas questões para considerar alguém uma pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (LBI, 2015).

As últimas décadas consolidaram-se prósperas com relação aos direitos sociais, principalmente na exigência de ações promotoras de acesso para as pessoas com deficiência, por meio do acesso aos produtos e serviços gerais. Podem-se citar como exemplo as declarações de Sapporo e Caracas², que confirmam o enfrentamento dos movimentos organizados de pessoas com deficiência e suas famílias a práticas que promovem discriminações, com o intuito de exigir justiça e equidade no tratamento, na formulação e no cumprimento de políticas que expressem o respeito à diversidade (MOUKARZEL, 2003).

A despeito das conquistas, muitas barreiras ainda continuam presentes no cotidiano social das pessoas com deficiência. De acordo com Adriano Nuernberg e Marivete Gesser (2015, p.177) há a necessidade de se romperem as barreiras que obstaculizam a inclusão das pessoas com deficiência. Esses autores classificam as barreiras em cinco tipos:

¹ OMS - Organização Mundial da Saúde. **CIF**: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Lisboa, 2004, p.13. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

² A Declaração de Sapporo foi aprovada em 18.10.2002 por 3.000 participantes representando 109 países, na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International, realizada em Sapporo, Japão. Já a Declaração de Caracas foi aprovada também na mesma data na Primeira Conferência da Rede IberoAmericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, realizada em Caracas, Venezuela.

- Barreiras arquitetônicas: refere-se à presença de obstáculos ou ausência de acessos físicos, como rampas, disponibilidades de telefones públicos, elevadores e calçadas guias;
- Barreiras comunicacionais e informacionais: consiste nas dificuldades comunicacionais entre pessoas surdas e ouvintes, com paralisia cerebral, autistas e outras formas de empecilhos na comunicação;
- Barreiras metodológicas e pedagógicas: são as formas de barreiras impostas na organização e avaliação pedagógicas que ocorrem no âmbito acadêmico;
- Barreiras instrumentais: são as barreiras impostas com os instrumentos e artefatos que não assistem as deficiências sensoriais, intelectuais ou de mobilidade, neste caso podem incluir o não uso de tecnologia assistiva.

Os autores também enfatizam que dentre as barreiras as atitudinais são recorrentes, principalmente no âmbito escolar. Essas barreiras, que interferem e até mesmo podem impossibilitar a educação inclusiva dos alunos com deficiência, são posturas afetivas e sociais com ênfases discriminatórias e preconceituosas.

Na escola as barreiras atitudinais são históricas e visa ainda um modelo educacional segregador, em que se criam barreiras exclusivas de pessoas com deficiência rotulando-as como “inclusivas”. O artigo reflexivo intitulado “*Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola*”, dos pesquisadores Francisco J. Lima e Fabiana Tavares dos Santos Silva (2016, p.1) fazem menção às seguintes barreiras atitudinais, recorrentes nas escolas:

- Ignorância: desconhecimento das potencialidades do aluno com deficiência;
- Medo: receio de receber o aluno com deficiência;
- Rejeição: recusar-se a interagir com o aluno com deficiência;
- Percepção de menos-valia: avaliar depreciativamente a capacidade do aluno com deficiência;
- Inferioridade: acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais.

Os autores supracitados fazem, ainda, uma relação de muitas outras atitudes que são baseadas em preconceitos explícitos que aparecem tanto no linguajar, como nas nossas

ações e omissões. Assim, enfatizam a promoção da Pedagogia contemplando a diversidade de sujeitos sociais e não uma “pedagogia da deficiência”, porquanto as atitudes diante da deficiência percorrem muitas vezes o “caminho” da crença na fragilidade, inferioridade e repulsa da pessoa com deficiência. Porém, as barreiras atitudinais quando são “maquiadas” em rótulos, adjetivações, substantivação da pessoa com deficiência, esta passa a ser vista como um todo deficiente. Para Lima e Silva (2012),

(...) muitas ações aparentemente sem importância nutrem, no dia-a-dia, as barreiras atitudinais; por exemplo, quando se acredita que só as pessoas que têm amigos, parentes ou mesmo alunos com deficiência é que devem buscar a inclusão. (Essa idéia, além de fortalecer as barreiras de atitude, constitui um conceito equivocado de inclusão, pois o ato de incluir não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos vulneráveis, a todas as pessoas, enfim, a toda a sociedade. O objetivo não é restringir, mas acolher a singularidade de cada indivíduo. Daí é que muitos de nós já estão engajados no processo de transformação social, mesmo porque desejamos uma sociedade mais humana) (LIMA; SILVA, 2012, p.1).

Os autores também ressaltam que as pessoas não são iguais, logo, as diferenças também devem ser consideradas com cada singularidade. Esse estudo conclui que as barreiras atitudinais por vezes marginalizam a deficiência e deterioram a identidade da pessoa com deficiência. Sendo assim, reconhecer a existência das barreiras atitudinais nos ajuda na busca de transformações inclusivas e coletivas, para além da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Para Sasaki (2003), o uso da terminologia correta torna-se importante para abordar assuntos que envolvem culturalmente preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso da deficiência. Para o autor, o uso de terminologia equivocada faz com que se perpetuem conceitos obsoletos, por exemplo, podemos citar a mudança que vai da integração para a inclusão³. Diniz (2007, p.20) fala de duas terminologias presentes nos debates e que se contrapõem: “deficiente” e “pessoa com deficiência”. Entretanto a terminologia atualmente aceita pelos movimentos de pessoas com deficiência e que vigora na legislação brasileira é “pessoas com deficiência”.

Até aqui foram pinceladas de forma breve os conceitos de deficiência e barreiras, tendo também definido as principais barreiras sociais que dificultam a inclusão da pessoa com deficiência, com destaque para as barreiras atitudinais. Todavia, é preciso destacar

³ Integrar traz a ideia de a pessoa com deficiência deve se adaptar aos padrões sociais vigentes. Já a Inclusão prevê a modificação social com vistas ao acolhimento de todos.

que são muitas as situações que perpassam o cotidiano da pessoa com deficiência e que envolvem barreiras impeditivas da inclusão. No próximo tópico será esplanada a deficiência visual, pois foi definida como uma questão importante na escolha da pesquisa por motivos pessoais que serão explicitados adiante.

3.1. A DEFICIÊNCIA VISUAL EM QUESTÃO

Não foi por acaso que a autora da pesquisa escolheu esse tema, foi o convívio com sua sobrinha que muitas interrogações surgiram. Às vezes me pergunto como ela imagina as coisas que nunca viu? Como enamora sem vê-lo? Como sonha com ele sem ver o tão famoso ‘brilho do olhar apaixonado’? Essas indagações sobre a deficiência visual e a sexualidade estão somente presentes no meu imaginário ou é comum aos demais? Mobilizada pelo desejo de aprofundar as reflexões sobre gênero relacionadas a deficiência visual, propus-me a realizar este estudo, pois desde que fui convidada a cuidar dela quando ainda bebê, imergi em seu mundo, a cada dia me surpreendia com suas capacidades, estratégias de adaptação e superação nas mais diversas situações em que a visão para o vidente é de extrema importância. Por outro lado presenciei também momentos de dificuldades escolares, de acessibilidade, de mobilidade e inúmeros momentos de isolamento social. Mesmo com as adversidades sua habilidade em incluir-se à realidade é uma constante e encantadora, mesmo com contornos de um corpo já adulto...

A busca de respostas à compreensão do mundo pelas pessoas com deficiência são enigmas que desafiam muitos, assim como ‘ver’ a deficiência como um “estilo de vida” é algo recente e desafiador, porquanto a deficiência é resultado de um processo histórico de opressão e apartheid social. Jorge Luis Borges ditou grande parte de sua obra literária “O que é cegueira”. Ele, um dos maiores escritores da literatura argentina pronunciava que a cegueira era um estilo de vida como tantos outros ao homem. Desse modo, o fato de ser cego, para ele, era apenas uma possibilidade corporal de vivenciar o mundo, diante de tantas outras (DINIZ, 2007).

Para Diniz (2007), a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas, sendo envolto nesse contexto de silêncio. Somente no modelo social passa a ser compreendida como uma expressão da diversidade humana. Ao lidar com a deficiência como mais uma possibilidade constituinte da condição humana, forma-se “um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituída - o desprezo pelo corpo deficiente” (DINIZ, 2007, p.77).

Mesmo considerando a deficiência como “estilo de vida”, no entanto, é importante destacar que há a necessidade de promover condições sociais favoráveis para garantir qualidade no modo de viver a vida com essa condição. Visualizar a cegueira como um modo de vida revolucionou a concepção de deficiência, posto que possibilitou experimentar o corpo não mais contrastado com outro sem deficiência (DINIZ, 2007). De acordo com essa autora:

(...) a deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (DINIZ, 2007, p.8).

Enquanto perda de estrutura ou função corporal, a deficiência visual contempla pessoas que possuem desde uma “visão fraca”, as que conseguem distinguir luzes, mas não formas e por fim aquelas que não conseguem perceber sequer a luz. Conforme Lômonego e Nunes (2010, p.56), “há dois tipos de deficiência visual: a cegueira e baixa visão”. Já Gil (2000, p.6) faz uma definição mais simplificada da baixa visão: “(...) trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão.” Para a autora, somente recentemente estão levando em conta a existência de resíduos visuais, pois antes mesmo da presença residual da visão as pessoas eram tratadas como cegas, assim aprendiam a ler e escrever em Braille⁴ e a movimentar-se com o auxílio de bengala⁵. A mesma autora ainda enfatiza que “hoje em dia, oftalmologistas, terapeutas e educadores trabalham no sentido de aproveitar esse potencial visual nas atividades educacionais, na vida cotidiana e no lazer.” (GIL, 2000, p.6). Portanto, as pessoas com baixa visão, com o auxílio de instrumentos como óculos, lupas, etc., podem distinguir vultos, claridade e objetos a pouca distância. Mesmo com um campo visual restrito ou prejudicado, de algum modo os recursos ópticos usados por essas pessoas podem ser adaptados para perto ou longe. Em relação à cegueira, pode-se defini-la como a perda total da visão, podendo ser congênita ou adquirida. De acordo com Gil (2000, p. 8), as pessoas que nascem com a visão e vão perdendo ao longo do tempo, “guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação.” Essa autora sugere que:

⁴ O sistema Braille é um processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Pode-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille>>. Acesso em: 28 de jul. de 2016.

⁵ Bengala é um instrumento utilizado como facilitador na locomoção do deficiente visual, ajudando-o a se desviar de obstáculos físicos como calçadas, escadas, postes etc.

Para quem enxerga, é impossível imaginar a vida sem qualquer forma visual ou sem cor, porque as imagens e as cores fazem parte de nosso pensamento. Não basta fechar os olhos e tentar reproduzir o comportamento de um cego, pois, tendo memória visual, a pessoa tem consciência do que não está vendo. (GIL, 2000, p.8-9)

Assim, para Gil aquelas pessoas que nasceram sem a capacidade da visão ficam impossibilitadas de formar memórias ou possuir lembranças visuais. No entanto, independentemente das causas da deficiência visual congênita ou adquirida, o impacto sobre o desenvolvimento varia de pessoa para pessoa, dependendo, sobretudo, “da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que foram tentadas, da personalidade da pessoa” (GIL, 2000, p.9). Segundo Gil a ação de enxergar não é uma habilidade inata, o bebê é ensinado a enxergar pela mediação do adulto que vai mostrando tudo ao seu redor, porquanto “ao nascer ainda não sabemos enxergar: é preciso aprender a ver” (GIL, 2000, p.7). Diniz (2007, p.8) salienta que “o corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência”. Nesse contraste de julgamento estético, nota-se a predominância de uma “normalidade” inexistente se partir do pressuposto de que a deficiência é uma maneira de viver, ou seja, “a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos e vida” (DINIZ, 2007, p.9).

Essa revolução conceitual, no entanto, ainda se mantém complexa, pois reconhece o caráter singular do corpo deficiente como um modo de vida, mas ao mesmo tempo denuncia a estrutura social precária às necessidades da pessoa com deficiência. Considerando que “vivemos em um mundo de videntes, à visão é dado um papel essencial no desenvolvimento humano e sua ausência assume, muitas vezes, uma dimensão maior do que ela realmente tem” (LOMÔNACO; NUNES, 2010, p.58). Observa-se que a revolução conceitual não é suficiente para garantir uma estruturação social em prol das necessidades da pessoa com deficiência, conforme os autores Lomônaco e Nunes (2010) a percepção da deficiência assume dimensões não condizentes muitas vezes com a realidade ao se tratar da deficiência. Assim, as relações sociais tornam-se fundamentais para a pessoa com deficiência enfrentar as barreiras sociais que lhes são impostas, a fim de seguir o seu desenvolvimento pessoal.

4. O QUE É GÊNERO?

As questões de gênero são reflexos culturais e históricos, porquanto fazem classificações de trabalho público e privado, além de definir atribuições de “papeis sexuais” de homens e mulheres nos mais diversos campos como o religioso, o político, o educacional, a saúde, a sexualidade, entre outros (CARRARA, 2012). O conceito de gênero que orienta as políticas públicas surgiu a partir de diálogos entre os movimentos feministas⁶ e as diversas teorias oriundas das disciplinas de História, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, dentre outras. Nesse conceito ultrapassa-se a ideia biológica de que o sexo (corpo) determina os papéis atribuídos a mulheres e homens, adotando a concepção que define o “ser homem” ou “ser mulher” como uma construção social (CARRARA, 2012).

O livro didático adotado pelo GDE/UFSC (CARRARA, 2012) usa os seguintes conceitos para se referir aos diferentes “sistemas de gênero”:

- Sexo: classifica a espécie humana pelo órgão genital como machos e fêmeas (p.43);
- Gênero: diz respeito à maneira de ser homem e mulher influenciado pela cultura, definindo-se como masculino e feminino (p.79);
- Identidade de gênero: diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme papéis sociais estabelecidos para homens e mulheres (p.43);
- Orientação sexual: refere-se ao sexo das pessoas que sentimos atração, ou seja, elegemos como objetos de desejo e afeto (p.79).

Também observa-se na hierarquia de gênero uma construção social em que predomina, ao longo da história, a ideia de inferioridade do feminino em favor do masculino:

O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar,

⁶ Define-se “movimentos feministas” como os movimentos sociais e políticos de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação, quanto no campo das políticas públicas, através da formulação e execução de serviços e programas sociais (CARRARA, 2012).

dirigir o carro, gastar dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades (CARRARA, 2012, p.40).

Quando se refere ao gênero tendo como base a biologia, corre-se o risco de adentrar em um campo perigoso da normalidade ao determinar que tal comportamento x ou y é normal ou não para determinado gênero. Ou seja, a norma social impõe ser determinante que a mulher seja mãe, por exemplo. Nesse sentido, os movimentos feministas e de mulheres das mais diversas vertentes fazem críticas e lutam por mudanças para diminuir ou extinguir as assimetrias de gênero⁷ e uma das formas de fazer isso é colaborar na formulação, execução e monitoramento de políticas públicas. Ao argumentar sobre as desvantagens de mulheres na participação social, ao lidar com a deficiência estamos diante de uma dupla desvantagem, pois além de potencializar as discussões sobre masculinidades e feminilidades, também faz-se necessário ressaltar a deficiência como uma possibilidade da posição de pluralidade de gênero (MELLO; NUERNBERG, 2012).

4.1. A CRÍTICA FEMINISTA DA DEFICIÊNCIA

O modelo social da deficiência sofreu notáveis contribuições com a entrada de abordagens pós-modernas e de críticas feministas, definindo-se assim a segunda geração de teóricos, por volta dos anos 1990 a 2000. Criou-se “a analogia entre a opressão do corpo deficiente e o sexismo”, sustentando a tese de que os deficientes eram vistos como uma “minorias social”. Logo, assim como as “mulheres eram oprimidas por causa do sexo”, os deficientes eram por causa do corpo lesado (DINIZ, 2007, p.59). Temas como cuidado, dor, lesão, dependência e independência tornaram-se discussões centrais na crítica feminista da deficiência, por aludirem à subjetividade da experiência da deficiência, levantando questões sobre o significado de viver em um corpo lesado. Outra pauta que surgiu nessa nova geração foi a questão das cuidadoras de deficientes.

Para as feministas, para além da deficiência havia uma convergência de outras variáveis de desigualdades, como raça, gênero, orientação sexual ou idade, ou seja, cada experiência, por exemplo, como mulher deficiente ou como cuidadora de deficiente tem em suas ‘entranhas’ peculiaridades contextuais que impossibilitavam a igualdade pela independência. Desse modo, “a independência é um ideal perverso para muitos deficientes

⁷ Assimetrias de gênero reportam a desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres, gerando uma hierarquia de gênero (CARRARA, 2012).

incapazes de vivê-lo” (DINIZ, 2007, p.61), pois a eliminação das barreiras impeditivas à independência não serve como garantia da capacidade do deficiente para o trabalho ou outra atividade (DINIZ, 2007).

Em se tratando do cuidado para os deficientes, “a proposta feminista do cuidado está relacionada às assimetrias nas relações de cuidado, como nos casos de deficiência grave”. Muitos deficientes nessas condições necessitam do “cuidado como condição de sobrevivência”, por isso é importante “reconhecer as relações de dependência e cuidado como questões de justiça social para deficientes e não-deficientes” (DINIZ, 2007, p. 70).

Os movimentos feministas proporcionaram grandes mudanças na segunda metade do século XX, pois utilizando-se das teorias da segunda geração dos estudos sobre deficiência dos Estados Unidos, debatem novos pontos de vista em relação à deficiência. Os movimentos demonstraram que as discriminações sobre as mulheres percorriam o ambiente doméstico com a sujeição à autoridade masculina. Também enfatizaram que os episódios discriminatórios à mulher abrangiam o lar e as ações de guerras, pois se tornavam alvo de mutilações, estupros e abusos de toda a ordem (CARRARA, 2012).

Ao expor as questões de posições inferiores que as mulheres ocupavam no meio social, os movimentos feministas apontaram algumas situações onde prevaleciam as desigualdades de gênero, são eles: mercado de trabalho, na política, no ordenamento jurídico, na educação, na saúde e demais áreas públicas e privadas (CARRARA, 2012).

Outra pauta feminista é a imposição social da maternidade obrigatória às mulheres. A ideia é a de romper com a subordinação do corpo das mulheres e colocá-las na posição de porta-vozes do direito à autonomia reprodutiva para tal o lema era “nosso corpo nos pertence” (CARRARA, 2012, p.70). As questões feministas que envolvem deficiência e sexualidade são manifestações pertinentes que tem como garantia a LBI, na qual o Art. 6º que diz:

A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (LBI, 2015).

As mulheres feministas contribuíram muito para as conquistas atuais nos mais diversos ambientes e pelo reconhecimento da cidadania feminina, das lutas de raças, direitos

básicos e dos deficientes, tais como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Discursar sobre gênero transparece a percepção de que somos educados a se posicionar de acordo com padrões socialmente estabelecidos e de acordo com os órgãos genitais aos quais nascemos o que de alguma forma geram violências veladas a humanidade. Esses padrões que pregam a discriminação de determinados grupos sociais perpassam a diversidade sexual e a deficiência. Segundo Fonseca não tão distante “a violência contra as pessoas com deficiência era calada, caridosa, mas tão veemente quanto a escravidão dos negros, ou a espoliação da terra dos índios, ou a submissão que se impôs às mulheres” (FONSECA, 2006, p.21). Com relação à violência sexual de pessoas com deficiência, Mello e Nuernberg citam que:

O isolamento, a dependência de educadoras/es, cuidadoras/es e prestadoras/es de serviços, o tipo de deficiência e o grau de funcionalidade associada à deficiência e diversos outros impedimentos à percepção e à reação diante do abuso levam a situações de maior risco desse grupo social (MELLO; NUERNBERG, 2012, p.647).

As lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência se igualam aos movimentos feministas e LGBTTTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais) ao questionarem a concepção corporal que antecede a construção do sujeito. Partindo do princípio de que ao falar de masculinidades e feminilidades é necessário ressaltar que a deficiência é o “espectro de possibilidades dessas posições de gênero plurais” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p.641).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes com deficiência visual de nível superior. É importante informar que os estudantes receberam nomes fictícios e Diogo participou apenas de três encontros, dos quatro programados, porém a autora considerou relevante suas falas aparecerem na análise. A seguir, vemos a tabela com o perfil socioeconômico dos sujeitos, elaborada a partir de suas respostas:

Tabela 1 - Perfil Socioeconômico dos Estudantes

	Amanda	Beatriz	Camila	Diogo
SEXO	VAGINA	FEMININO	FEMININO	MASCULINO
GÊNERO	FEMININO	FEMININO	HETEROSSEXUAL	MASCULINO
IDADE	19	21	21	30
RAÇA	BRANCA	PARDA	BRANCA	BRANCO
ESTADO CIVIL	SOLTEIRA	SOLTEIRA	CONVIVENDO COM COMPANHEIRO	SOLTEIRO
FILHOS	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
TRABALHA	SIM	NÃO	SIM	SIM
RENDA	R\$1.600,00	NÃO TENHO	R\$2.000,00	NÃO RESPONDEU
ESTUDANTE/ CURSO/ PERÍODO	UNIVERSITÁRIA/ DIREITO/ 4º	UNIVERSITÁRIA/ DIREITO/ 4º	UNIVERSITÁRIA/ PEDAGOGIA/ 5º	UNIVERSITÁRIO/ MESTRADO DIREITO
MORADIA	SOZINHA	COM PAIS	SOZINHA	SOZINHO
IDENTIDADE DE GÊNERO	MULHER	MULHER	MULHER	HOMEM
ORIENTAÇÃO SEXUAL	HOMEM	ATRAÇÃO POR HOMENS	HETEROSSEXUAL	HETEROSSEXUAL

Fonte: Elaborada pela autora, 2016. 1

O grupo de estudantes participantes da pesquisa é formado por três (Amanda, Beatriz e Camila) participantes do gênero feminino e um (Diogo) masculino. A estudante Amanda tem idade 19 anos, Beatriz e Camila estão com 21 anos e Diogo com 30 anos. Três dos estudantes (Amanda, Beatriz e Diogo) são solteiros e a estudante (Camila) declarou conviver com um companheiro. Todos os estudantes não possuem filhos, apenas Beatriz diz ser parda e os demais são da raça branca. Os estudantes (Amanda, Camila e Diogo) trabalham, sendo que Amanda recebe renda de R\$1.600,00 e Camila de R\$2.000,00. Já a estudante Beatriz não trabalha e Diogo não respondeu a esse item. Todos são universitários, Amanda e Beatriz estão fazendo graduação em Direito e estão no 4º período, Diogo também é da área do Direito e está cursando mestrado e Camila cursa pedagogia no 5º período. Com relação a moradia (Amanda, Camila e Diogo) residem sozinhos e Beatriz com os pais. Com relação à identidade de gênero (Amanda, Beatriz e Camila) se identificam como mulheres e Diogo como homem. Os estudantes (Amanda e Beatriz) referem-se sentir atraído por homens e (Camila e Diogo) denotam sua orientação sexual como heterossexual. Ao analisar as respostas dos estudantes na tabela 1 relacionadas aos sistemas de gênero, observa-se que Amanda ao ser questionada sobre seu sexo (órgão genital) respondeu coerentemente, mas os demais estudantes participantes identificaram seu órgão genital como gênero masculino ou feminino. O conceito de Gênero foi criado justamente para fazer a diferenciação entre a dimensão biológica da dimensão social, ou seja, maneira culturalmente de ser homem ou mulher (CARRARA, 2012). Quando, porém questionados sobre seu gênero a estudante Camila, diferente de seus

colegas, confundiu gênero com orientação sexual, respondendo ser do gênero heterossexual. A orientação sexual refere-se por qual gênero a pessoa sente atração, no caso da orientação sexual heterossexual a pessoa sente-se atraída por pessoas de gênero oposto ao seu (CARRARA, 2012).

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados e discutidos por dois eixos temáticos. Todos tópicos estão organizados de acordo com os textos utilizados na oficina de leitura dos textos: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil de Daniela Finco (2003) e na escola se aprende que a diferença faz a diferença de Berenice Bento (2011), inclusive utilizando-se de seus títulos. Para cada tópico serão discutidas as categorias de análise identificadas com base na transcrição das entrevistas e foram relacionadas ao referencial teórico do campo dos estudos de gênero.

5.1. RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As categorias aqui discutidas correspondem às perguntas feitas aos estudantes deficientes visuais sobre o primeiro texto que faz uma reflexão sobre troca de papéis sexuais nas brincadeiras, ao reportar sobre os brinquedos considerados "certos" e "errados" para cada sexo (FINCO, 2003). Analisando e demonstrando que as crianças possuem comportamentos, preferências, competências, atributos aprendidos culturalmente mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenas, as normas e padrões estabelecidos. Com base nas respostas foram identificadas as seguintes categorias: sexo; papéis de gênero e fronteiras de gênero.

5.1.1. O sexo

Os estudantes foram questionados sobre a concordância ou não com a autora na ideia de que existem comportamentos e papéis determinados socialmente. O que para a autora predomina é ainda a ideia biologizante que a sociedade usa para classificar gênero, ao associá-lo ao sexo biológico. Embora o movimento feminista lute pela construção de um conceito não biologista da determinação de papéis sociais a mulheres e homens, no sentido de que o sexo define o “ser homem” e “ser mulher”, na prática predomina uma determinação cultural pré-definida que aprisiona as demais possibilidades de “ser”, ou seja, existe “uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu

corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, etc” (CARRARA, 2012, p.40). A depender do gênero, esses modos pré-determinados se estendem para diversas outras atividades, como se fosse parte de um intenso aprendizado sociocultural de agir, o que pode ser observado nas falas dos estudantes participantes Amanda e Beatriz:

Amanda: Sim, concordo. Infelizmente ainda em nossa cultura, o sexo atua como definidor das atividades humanas, ou seja, o sexo determina o que é próprio ou impróprio para cada indivíduo.

Beatriz: Concordo, pois os adultos determinam o comportamento das crianças, e esperam que elas sigam os padrões por eles estabelecidos.

As respostas encontram amparo na ideia de Daniela Finco (2003) quando diz que possuem papéis e comportamentos pré-determinados socialmente desde a infância: “Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola” (FINCO 2003, p. 95). Ao refletir sobre as relações históricas, sociais e culturais, de acordo com Bragagnolo e Barbosa observa-se que ainda é necessário contestar o determinismo biológico que se encontra nas narrativas que naturalizam as desigualdades entre os sexos (2015). Porém, a estudante Camila ao se referir aos comportamentos e papéis sociais que envolvem gênero, diz que “*Não. Acredito que isso se constrói com o tempo através de experiências e do tempo*”. Nesse sentido, Camila discorda da mediação da “cultura adultocêntrica” (FINCO, 2003, p.89), mas acredita nas experiências pessoais como um constructo de gênero.

5.1.2. Papéis de gênero

Os papéis de gênero podem ser considerados como comportamentos, atitudes e modo de pensar associados a mulheres e/ou homens. Por exemplo, a mulher deve ocupar o espaço do lar e o homem o espaço público, são padrões reproduzidos socialmente. O texto de Daniela Finco demonstra que esses padrões são estabelecidos desde muito cedo, pois “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro” (FINCO, 2003, p.95), já enquanto crianças elas não se preocupam com esses padrões de gênero que os adultos querem impor. Amanda e Beatriz ao serem questionadas sobre como se consolidam esses papéis, dizem que:

Amanda: Antes mesmo de nascer ao saber o sexo da criança, a família já compra bonecas se for menina e carrinhos se for menino. Ainda há a questão da cor, apesar de que hoje isso já vem sendo mudado, mas há um tempo se um menino tivesse algum produto rosa já seria taxado pela sociedade de gay. Os papéis e comportamentos pré-determinados são sim construções culturais dos relacionamentos entre adultos, pois são eles, que desejam que as meninas tenham um modo de ser e agir e os meninos outro. Ao impor o que é ser masculino e feminino, seja para si ou para o outro, está se reproduzindo um discurso que estabelece relações de poder e aprisionamento de comportamentos humanos em padrões pré-determinados.

Beatriz: As crianças têm até mesmo suas brincadeiras determinadas pelos adultos.

Para Bragagnolo e Barbosa é perceptível o quanto as crianças são ativas, significando e ressignificando as informações culturais que se apropriam (2015, p.131). A apropriação da criança por papéis de gênero no convívio familiar poderá servir de “gatilho” no processo de aceitação ou de recriminação dos comportamentos dos demais sujeitos sociais.

A brincadeira é algo que se consolida na infância e traz para a vida adulta marcas culturais. É no meio familiar e educacional que o adulto pode reforçar ou atenuar as diferenças de gênero, “contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero”, por exemplo, ao estimular meninos a serem mais afetuosos e as meninas mais “fortes e destemidas” (CARRARA, 2012, p.48).

Já Lomônaco e Nunes ressaltam que “é inegável que tal condição impõe limitações ao seu processo de aprendizagem e ao seu desenvolvimento como um todo” (LOMÔNACO, NUNES 1996, p.58). Porém, salienta-se que as informações podem ser transmitidas à criança deficiente visual por variadas e diferentes vias para ter acesso às brincadeiras, porquanto a criança com deficiência visual tem tantas possibilidades de desenvolvimento quanto uma criança vidente (LOMÔNACO, NUNES 1996). Portanto,

tal aprendizado das regras culturais nos constrói como pessoas, como homens ou mulheres. Se quisermos contribuir para um mundo justo em que haja equidade de gênero, devemos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas (CARRARA, 2012, p.49)

Quando a estudante Amanda refere-se ao fato de algumas meninas tentarem quebrar o padrão e procurarem brincar com os meninos no futebol, está mostrando que o enquadramento relacionado a gênero continua forte e persistente em nossa sociedade:

Amanda: Em minha escola geralmente os meninos brincavam de futebol. Já as meninas, brincavam de corda, joguinhos de montar e voley.

Ocasionalmente, algumas meninas resolviam jogar futebol com os meninos. Em minha infância sempre brinquei e vi as meninas brincando de boneca, de cozinhar, já os meninos brincavam de lutar, de carrinho, entre outras. Também havia as brincadeiras que ambos brincavam como esconde-esconde, pega-pega.

Já na fala da estudante Beatriz nota-se que não foi feita uma distinção ou classificação quanto a gênero, apenas foi citada algumas brincadeira:

Beatriz: Brincar de boneca, jogos com bola: como queimada, vôlei, e outros, brincadeiras de correr, como: pega-pega, e etc.

No ato de brincar, por meio dos brinquedos, jogos e brincadeiras e das relações que estabelecemos com os grupos ou com os adultos, aprendemos a manifestar comportamentos socialmente ditos de cada gênero (masculino ou feminino) e também a fazer escolhas a partir dessas diferenças, tais como agir e pensar (CARRARA, 2012). Na fala de Camila, “*Eu não gostava de brincar, me mantinha reclusa, sempre protegida por professores e sem ter muita interação com colegas de classe*”, percebe-se que na escola sua interação nas brincadeiras era quase nula e permeada pela proteção adulta. Em relação à criança com deficiência visual, fica evidente que a forma como culturalmente tem sido concebida a cegueira restringe-se a criança à participação nas brincadeiras em nome da “falta de visão”.

Já o texto de Ruth Rocha (1998), intitulado “Faca sem ponta, galinha sem pé”, conta o drama de Joana e Pedro que também enfrentam problemas ao descobrirem que as diferenças são convenções impostas a meninos e meninas. Aos estudantes foi questionado qual a reflexão que surgiu a partir da história de Joana e Pedro, Amanda e Beatriz pontuaram a influência social do adulto nos ditames relacionados ao que meninos e meninas podem ser e fazer:

Amanda: Duas crianças fizeram em instantes uma reflexão que nossa sociedade não consegue ou talvez não queira fazer, de que as diferenças entre meninos e meninas são meras convenções e que não existem coisas de menino e coisas de menina.

Beatriz: Crianças não devem ter seu comportamento determinado por adultos pelo fato de serem menino ou menina, o menino e a menina não devem ser reprimidos se realizarem algo que aos olhos dos adultos não está de acordo com o seu sexo, o menino não é homossexual se chorar, nem a menina estará se comportando como menino se jogar bola.

O simples fato de ofertar um brinquedo à criança pode ser algo positivo ou negativo, porque estamos o tempo todo trabalhando a socialização de gênero. A fala da estudante Camila compreende a questão de trabalhar o gênero de forma ‘natural’, desprovida de estigmas e preconceitos:

Camila: Penso que ao invés da escola ser o lugar onde, com o apoio dos professores e familiares, assuntos como questão de gênero podiam ser trabalhados de forma descontraída e educativa, é um ambiente hostil, repleto de crianças que são reflexo de seus pais, cheios de preconceitos e uma raiva mal direcionada.

Conforme o relato da estudante Camila, caso essa mediação seja feita de forma segregadora, padronizada e homogeneizadora, a escola pode se transformar em um ambiente que tende a tratar a diversidade com agressividade. Em outras falas de Amanda, Beatriz e Camila, ao serem questionados se sofreram cobranças parecidas com a história de Joana e Pedro, comentam que:

Amanda: Não me recordo. Mas a vida toda brinquei com os ditos "brinquedos de meninas". Mas presenciei sim em minha família o menino sendo cobrado por apenas pegar uma boneca na mão ou ainda pela menina querer brincar de correr na rua com os meninos e ser cobrada por ter se sujado e que não deveria ter saído de casa.

Beatriz: Sim, em minha vizinhança.

Camila: Sim, na escola os próprios professores desde o início fazem estas distinções, falam que meninas devem usar rosa e meninos usar azul.

Todas as estudantes afirmam ter vivenciado situações que em síntese a cultura é construtora de gênero, classificando as atividades, objetos e comportamentos tidos como masculinos e femininos. E fica evidente que a escola como mediadora educacional ainda protagoniza um ambiente de cultura sexista.

5.1.3. Fronteiras de gênero

Para Finco (2003) muitas vezes nas brincadeiras as fronteiras que definem os gêneros se dissipam e na interação descontraída, às divisões de gênero oscilam, mostrando-se meninos e meninas algumas vezes brincam separadas e outras juntas. Sobre essas fronteiras definidoras dos gêneros os estudantes foram questionados se nas brincadeiras de infância havia situações que não poderia fazer por ser menino ou menina. Nas falas das estudantes

Amanda e Camila são possíveis destacar alguns aspectos relacionados às relações de poder que envolvem a categoria gênero:

Amanda: Como citei na resposta anterior, ocasionalmente algumas meninas resolviam jogar futebol com os meninos. Porém, não só bastava jogar, a menina não poderia cometer nenhum erro, caso cometesse já seria relacionado a ser mulher. Em casa, caso algum menino pegasse uma boneca para brincar, as pessoas mais velhas da família já mandavam ele largar, porque diziam que menino não deveria brincar de boneca: "largue isso, isso é coisa de menina.

Camila: Sim, eu gostava de brincar de carrinho, mas meus primos não deixavam porque diziam que era coisa de menino.

São justamente nessas situações trazidas pela estudante Amanda e Camila que reafirmam a influência dos modelos de homens e mulheres apresentados pelos adultos como fortes indicadores das construções das referências de gênero pelas crianças. De certa forma as crianças desde muito cedo começam em suas brincadeiras a lidar com relações de poder, pois imitam as vivências familiares relacionadas às identidades de gênero que as constituem. Para Bragagnolo e Barbosa (2015) o desafio para pensar a diversidade consiste em desnaturalizar as compreensões e as práticas de adultos e crianças nas discussões sobre relações de gênero.

As respostas de Beatriz em relação às brincadeiras mostram que em sua infância não eram determinadas e regradas pela autoridade adulta:

Beatriz: Não, cresci em uma família que possuía uma mente muito aberta.

Não se pode negar a existência de uma demarcação tanto no contexto familiar quanto nas demais dimensões culturais como no espaço das brincadeiras que fazem a diferenciação entre o gênero masculino e feminino evidenciando a reprodução que as crianças fazem daquilo que vêem e ouvem no seu entorno. No entanto, conforme Bragnolo e Barbosa (2015) expõem, não se pode desconsiderar que algumas crianças rompem com essa lógica e remodelam suas relações.

Considerando o momento atual dos estudantes e da perspectiva de gênero como uma categoria de poder, as estudantes Amanda e Camila destacam vivenciar atualmente as desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres. Seus relatos evidenciam situações de assimetrias de gênero:

Amanda: Sinto que em várias situações minha opinião não é tão valorizada pelo fato de ser mulher.

Camila: Em alguns momentos sim, em meu relacionamento. Não sou do tipo de mulher que gosta de cozinhar e fazer tarefas domésticas, eu prefiro pagar alguém para fazer, mas meu namorado critica um pouco minha atitude, afirmando que isso é desculpa para minha desorganização, sem compreender que tenho tanto direito quanto ele de não fazer tarefas domésticas.

A hierarquia de gênero faz com que se naturalizem as atividades de cuidado, de modo que os homens acabam se beneficiando do trabalho doméstico de suas companheiras. Como pontua Carrara:

De fato, não são apenas os homens próximos, mas a sociedade como um todo que não reconhece ser o trabalho doméstico gerador de riqueza, uma vez que a garantia de atendimento das necessidades de alimentação, repouso e conforto possibilitam a dedicação ao trabalho externo e à produção (CARRARA, 2012, p.43).

Em nossa sociedade, evidencia-se a exploração das mulheres por seus companheiros no âmbito privado, posto que o trabalho doméstico, muitas vezes visto como dupla jornada de trabalho, é culturalmente direcionado à mulher. Conforme Louro (2011, p.64) “as várias formas de viver a sexualidade e o gênero não gozam do mesmo reconhecimento ou da mesma posição no contexto das sociedades – de qualquer sociedade”. Para a autora “os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções” (LOURO, 2011, p.64). Percebe-se que essa maneira classificatória enfatiza a noção da diferença que envolve a contemporaneidade (LOURO, 2011). São poucas as pessoas que possuem o “livre arbítrio” de exercerem atividades da forma como reflete a estudante Beatriz: “*Não, pois vivo de acordo com aquilo que acredito e conforme o princípio que adotei para minha vida, fazer aquilo que desejo*”, porém essa posição da estudante não garante sua exclusão das desigualdades de gênero.

5.2. NA ESCOLA SE APRENDE QUE A DIFERENÇA FAZ A DIFERENÇA

Neste eixo temático, pretende-se trabalhar o segundo texto com questões que envolvem problematizar os limites das instituições sociais em lidar com os sujeitos que fogem

às normas de gênero. Nesse sentido, foram analisadas as seguintes categorias: sexo, gênero e identidade de gênero; gênero e cultura; gênero e educação.

5.2.1. Sexo, gênero e identidade de gênero

Ao questionar os estudantes sobre a diferença dos conceitos de sexo, gênero e identidade de gênero, observou-se que Amanda, Beatriz e Diogo responderam:

Amanda: Sexo é biológico: indivíduo nasce com vagina ou pênis. Gênero é como a sociedade vê o indivíduo, se tiver vagina será gênero feminino e se possuir pênis será gênero masculino. Já identidade de gênero é como o indivíduo se considera, como o indivíduo se vê e independe do sexo.

Beatriz: Sexo é o órgão reprodutor que a pessoa nasce. Gênero é como a sociedade vê a pessoa: feminino ou masculino. E identidade de gênero é como a pessoa se considera.

Diogo: Sexo está relacionado aos aspectos biológicos de cada ser, ou seja, da formação genética que o define como macho ou fêmea. Já o gênero tem relação com as características históricas, social e culturalmente atribuídas a determinado biotipo. Por fim, a identidade de gênero é a correlação íntima de cada indivíduo entre o seu sexo – isto é, a sua condição biológica – e a forma como se sente em relação a si mesmo em um contexto social. Em outras palavras, a identidade de gênero está intimamente vinculada à forma como o indivíduo se sente em relação ao seu próprio sexo e a sua projeção social.

Nas falas dos três estudantes percebe-se a compreensão do uso dos conceitos e que de alguma forma pesquisaram sobre eles. Isso denota que as questões de gênero instigam e até exacerbam a curiosidade. No entanto, na fala inicial da estudante Camila nota-se que ainda existe um equívoco entre o conceito de sexo com gênero e também entre os conceitos de gênero e orientação sexual, conforme grifo no relato abaixo:

*Camila: Sim. **Sexo significa se somos do sexo Masculino ou feminino. Gênero significa se somos homossexuais, heterossexuais ou bissexuais.** Identidade de gênero se refere a nossa real opção independente da formação de nosso corpo, da essência de minha opção sexual. Quando digo que sou do **sexo feminino**, afirmo que as características físicas de meu corpo são de uma mulher. Quando digo que meu **gênero é heterossexual** falo de minha opção sexual, do que me atrai. Quando falo de identidade sexual, falo de quem eu realmente sou, de como me vejo, independente das características de meu corpo.*

Ainda, a estudante Camila ao se referir a “sexo”, define-o como masculino ou feminino, mas segundo as leituras realizadas no GDE, sexo está relacionado aos órgãos sexuais (pênis e vagina) e as características secundárias associadas a cada sexo: macho ou fêmea. Logo, gênero é uma classificação feita socialmente do masculino e do feminino a partir do sexo anatômico, que acaba por determinar socialmente comportamentos ‘rotulados’ para homens e mulheres. A estudante Camila parece ter compreendido melhor a identidade de gênero, mas também confundiu gênero com orientação sexual: “gênero é heterossexual”. No livro didático (CARRARA, 2012, p.79) são reconhecidos três tipos de orientação sexual:

- Heterossexualidade: atração física e emocional pelo “sexo oposto”;
- Homossexualidade: atração física e emocional pelo “mesmo sexo”;
- Bissexualidade: atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”.

O GDE/UFSC enfatiza a importância da compreensão e uso dos conceitos, pois o conceito de gênero foi construído com a finalidade de distinguir a dimensão corporal e da cultural, “assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (CARRARA, 2012, p.39).

A compreensão sobre as identidades de gênero também foi trabalhada com os estudantes, para tal utilizou-se a citação da autora Berenice Bento (2011): “Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar.” (BENTO, 2011, p. 556). Diante do exposto por Bento, a estudante Amanda disse que:

Amanda: Quando percebemos que até nas próprias famílias ou na escola o indivíduo sofre violência por sua identidade de gênero, fica fácil de compreender porque ainda hoje a homofobia é tão enraizada e praticada.

De acordo com Bento “a patologização das identidades autoriza e confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a “asepsia” que deixará a sociedade livre da contaminação.” (BENTO, 2011, p.557). As identidades de gênero constituem-se principalmente na família e na escola, e as maneiras de lidar com elas são reflexo desse convívio, por isso as compreensões das diversas identidades de gênero tornam-

se necessárias para evitar a transfobia, ou seja, a discriminação por identidade de gênero de travestis, transexuais e transgêneros. No entanto na fala de Amanda percebe-se que houve uma tentativa de explicar a homofobia por meio da identidade de gênero, quando na realidade a homofobia está diretamente relacionada a orientação sexual.

5.2.2. Gênero e cultura

Bento (2011), afirma que não existe referencial ‘in natura’ para vivenciar o gênero, pois ao nascer já somos introduzidos em algo “estruturado”, “determinando o certo e o errado, o normal e o patológico?... Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo” (BENTO, 2011, p.550). As respostas de todos os estudantes também mostram a compreensão e apropriação da ideia da autora: “o original nasce contaminado pela cultura” (BENTO, 2011, p.550), o que se observa nos seguintes relatos:

Amanda: Antes mesmo do bebê nascer, devido a tecnologia, seus pais já podem saber se ele terá uma vagina ou um pênis. Ao saberem disso, já planejam todo um futuro para aquela criança baseado em escolhas culturais como: é uma menina, vamos comprar roupas rosa, é um menino compre tudo azul.

Beatriz: Antes mesmo de a criança nascer, os pais já criam expectativas para ela, durante a gravidez ao constatar o sexo da criança é estabelecido o padrão de vida que esta viverá em razão de ser menino ou menina. Sendo assim a criança nasce original, sem gostos, sem preferências, e é contaminada pela cultura dos adultos quando estes determinam a forma de vida que as crianças devem viver.

Camila: Entendo que ela quer dizer que, nossa sociedade impõe antes mesmo que nasçamos nossa identidade sexual, quando um médico diz a mãe que é menina, isso é como uma sentença, e tal situação vem de nossa cultura.

Diogo: A autora pontua que a influência cultural define as características de cada gênero a partir do sexo, estabelecendo desde o nascimento do indivíduo quais os comportamentos considerados como padronizados, rechaçando qualquer atitude ou traço que destoe daquilo que é considerado normal. Vale dizer, a partir do sexo do indivíduo, a sociedade já lhe impõe as características, comportamentos e atitudes que dele se espera.

Outro ponto trabalhado com os estudantes foi discutir sobre os indivíduos que conseguem transgredir os padrões do determinismo nas representações e práticas sociais de gênero no mundo. Para tal, utilizou-se a citação de Bento:

Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2011, p.55)

A partir da citação, a maioria dos estudantes respondeu que quem escapa aos processos de gênero são socialmente vistos como “conservadores”, sofrem com repressões e preconceitos da sociedade em geral:

Amanda: Como nossa sociedade tem posturas conservadoras, no momento em que o indivíduo foge do processo de gêneros inteligíveis e começa a perceber que não gosta de somente cor rosa, ou que não gosta de coisas de menina, por exemplo. Esta pessoa sente muita dor e passa por momentos bem difíceis, pois automaticamente passa a ser diferente dos padrões sociais, o que muitas vezes causa sua exclusão. Além disso, penso que este comportamento por parte de nossa sociedade, de nossos legisladores, também causa um aprisionamento, pois muitos têm receio de expor que são diferentes e tornam-se aprisionados tendo suas subjetividades minadas.

Beatriz: O processo de fuga do cárcere dos corpos quando ocorre é muito difícil e perturbador para criança porque quando esta não segue os padrões estabelecidos pela sociedade é criticada e reprimida, por exemplo, uma menina que prefere brincar de correr, jogar bola, e soltar pipa, ao invés de brincar de bonecas, casinha, e panelinhas, se torna alvo de críticas e repreensão, pois sempre diz para ela, esse tipo de brincadeira é coisa de menino. Isso ocorre porque a sociedade não entende que o fato de ser menina não significa que tenha que gostar de brincadeiras de meninas, as vezes acontece a confusão de gênero.

Diogo: Todo aquele indivíduo que, por não se sentir intimamente identificável com o que dele se espera em razão de seu gênero, contraria os padrões sociais e, por este motivo, submete-se à resistência social e a prejulgamentos, experimentando forte angústia pessoal. Contudo, somente com esta quebra de paradigma e enfrentamento das questões de gênero que o problema é trazido para o centro da sociedade, permitindo a mudança do código de conduta esperado. Isto é, as imposições sociais de gênero somente podem ser alteradas com a saída das sombras daqueles indivíduos que têm a sua dignidade violada em razão da falta de identidade entre o seu sexo e o padrão social a ele imposto.

A estudante Amanda ressalta que se alguém é diferente dos padrões sociais já estabelecidos, essa pessoa sofre com a exclusão e/ou muitas vezes se aprisiona na própria subjetividade. Já a estudante Beatriz acredita que a incompreensão das diversidades provoca “confusões na convivência com as identidade de gênero”. Contudo, o estudante Diogo pontua que só com a quebra de paradigmas e enfrentamentos das questões de gênero, pode-se provocar mudanças sociais. A estudante Camila em especial se refere a uma questão

extremamente delicada de vulnerabilidade das travestis com relação à violência de gênero que sofrem:

Camila: Quando alguém resolve lutar para revelar abertamente sua identidade sexual, esta pessoa passa por muitos percalços, muitos temores, muitas mudanças, por exemplo, quando um travesti resolve fazer a cirurgia para mudar de sexo, esta decisão poderá levá-lo a sofrer algumas mudanças: algumas delas extremamente positivas, como por exemplo, não ter que se esconder e poder ser quem realmente é, poder realmente tocar seu corpo e sentir que está do jeito que sempre sonhou e, em contra partida, terá que lidar com a rejeição de grande parte dos familiares e amigos que, devido a nossa cultura excludente e preconceituosa, julgarão como má conduta e se afastarão.

A estudante Camila exemplificou com a questão da cirurgia de mudança do sexo biológico como ponto positivo ou negativo na vida do indivíduo que de alguma forma tentar desafiar padrões sociais hegemônicos. A discriminação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais envolve o preconceito em razão da sua orientação sexual (no caso dos três primeiros) e identidade de gênero (no caso de travestis e transexuais), nos mais diferentes contextos sociais, inclusive nas escolas. Em linhas gerais, pode-se compreender os conceitos supracitados usando o livro didático do GDE (CARRARA, 2012, p.79):

- Lésbica: pessoa de gênero feminino que têm desejos e relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero feminino;
- Gays: pessoa do gênero masculino que tem desejos e relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero masculino;
- Bissexual: pessoa que tem desejos e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos;
- Travesti: pessoa que nasce macho ou fêmea (pênis ou vagina), mas se sente ou se percebe “mulher” ou “homem”. Ou seja, possui identidade de gênero (masculina ou feminina) oposta ao sexo biológico e que assume papéis de gênero diferentes das expectativas sociais impostas a cada sexo;
- Transexual: pessoa que possui identidade de gênero diferente do sexo biológico (pênis ou vagina) e sentem desejo de modificações corporais (parciais ou totais) para se “adequar” à identidade de gênero (masculina ou feminina) constituída.

Outro conceito persiste na conjuntura histórica é o machismo, fazendo com que a discriminação por identidade de gênero e orientação sexual acabe vitimizando muitas pessoas LGBT:

Amanda: Quando percebemos que até nas próprias famílias ou na escola o indivíduo sofre violência por sua identidade de gênero, fica fácil de compreender porque ainda hoje a homofobia é tão enraizada e praticada.

A discriminação coloca o segmento LGBT na posição de provocador da situação e contrário aos interesses hegemônicos e ditadores da supremacia (CARRARA, 2012), o que na fala da estudante Beatriz fica bem explicitado:

Beatriz: A homofobia ocorre porque vivemos em uma sociedade que impõe padrões a serem seguidos, sendo assim os transexuais e os travestis não são respeitados, porque aos olhos da sociedade eles são diferentes, estranhos, não são aceitos porque contrariam o que a sociedade considera normal.

Conforme a estudante Camila ao citar o exemplo da homofobia, muitas vezes ao se fazerem comentários ‘maldosos’ com alguém que tem uma orientação sexual distinta da heteronorma, de certa forma estão discriminando e sendo preconceituoso:

Camila: A homofobia só é vista quando chega ao extremo, quando na verdade, grande parte de nós somos homofóbicos. As pessoas vêem um homossexual adolescente apanhando de uma gang na escola e todo mundo fica espantado com a notícia e recrimina os garotos por terem batido no rapaz, porém, quando vêem um homossexual na rua e fazem comentários maldosos como, por exemplo: tinha que ser viado mesmo! Não se dão conta que estão sendo tão homofóbicos quanto os que bateram, só que de forma reprimida, como quase toda a nossa sociedade.

Bento (2011, p.555) conclui que a homofobia leva alguns alunos a desejarem de alguma forma eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. A autora acredita que dessa forma não ocorre a evasão destes alunos, mas sim a expulsão pela violência preconceituosa. Assim, cabe ressaltar a fala do estudante Diogo sobre os prejuízos causados pela violência simbólica:

Diogo: A partir do momento em que a definição de gênero passa a gerar imposições de conduta – as quais, em caso de desrespeito, resultam em pressão social –, é possível falar em um estado de intolerância. Neste contexto, a consequência imediata é a prática de violência contra o indivíduo que se afasta dos padrões sociais, seja por meio de discriminações morais e abalo psicológico, seja por meio de agressão contra a integridade física. Acontece que, como esta violência é direcionada a uma parcela da

sociedade que desobedece ao código de conduta social, há conseqüentemente o abrandamento da repressão dos ofensores, como se a vítima houvesse contribuído para o resultado violento. Portanto, a aceitação de um estado de intolerância legitima o comportamento agressivo e discriminatório contra determinado grupo, de maneira a se tornar parte da própria organização social.

O preconceito e a discriminação, ou seja, a lesbofobia, a homofobia e a transfobia também proporciona um tipo de violência simbólica muito danosa, pois “esta hostilidade se expressa através da reprovação que tem como alvo pessoas que não se ajustam às expectativas sociais relativas aos papéis de gênero.” (CARRARA, 2012, p.151). Em muitos casos a censura vem fantasiada de piadas e brincadeiras inocentes na infância e adolescência, porém quem vivencia esse tipo de violência suas conseqüências podem ser não raramente letais para sua subjetividade (CARRARA, 2012).

5.2.3. Gênero e Educação

Segundo Graupe e Sousa enfatiza a importância de discutir a temática de gênero na educação, haja vista que a instituição escolar tem como fator favorável a “inclusão” no seu currículo e práticas pedagógicas. Além da possibilidade de abranger discussões de gênero para o projeto político pedagógico, plano anual, plano de aula, material pedagógico, linguagens, brincadeiras e por ser o espaço escolar um local privilegiado para discussões e reflexões (2015, p.111). De acordo com os estudantes Amanda, Camila e Diogo é necessário abordar certos assuntos de maneira a torná-lo “naturalizado”:

Amanda: Penso ser importante, pois quando discutimos sobre algo, automaticamente refletimos o que torna o processo de conhecimento do que pensamos sobre isso algo aceitável, algo que todos discutem e não algo que só pode ser falado aos sussurros. Além disso, ao discutir, um indivíduo, por exemplo, que fuja de seu gênero pode encontrar outro na mesma situação e ambos podem conversar, trocar experiências, o que com certeza contribuirá para que o medo de não ser um padrão diminua.

Camila: É de extrema importância discutir estes assuntos em sala de aula, conscientizando desde o início as crianças do real significado desta palavra, para que desde o início os tabus sejam quebrados e estas crianças adquiram consciência real do que é gênero, identidade sexual, para que elas possam compreender, aceitar e descobrir-se neste contexto.

Diogo: Ao lado da unidade familiar, o ambiente de ensino é o primeiro canal de acesso do indivíduo à cultura de uma sociedade. Assim, caso as escolas venham a dar espaço para o diálogo da questão de gênero, haverá, por conseguinte, a possibilidade da conversão do atual estado de

intolerância em uma sociedade mais harmoniosa. Ademais, este tratamento nas fases iniciais da educação, além de imprimir na consciência dos indivíduos a recepção à diversidade sexual, também permitirá a inclusão daqueles indivíduos que enfrentam em seu íntimo a falta de identidade de gênero.

A estudante Amanda dispõe que discutindo a temática gênero torna o assunto comum a todos e possibilita a troca de experiências entre as pessoas. Por outro lado os estudantes Camila e Diogo enfatizam a importância deste tipo de discussão na sala de aula já nos primeiros anos escolares, pois acreditam que dialogar sobre gênero poderá permitir a inclusão das demais identidades de gênero neste contexto escolar. Já a estudante Beatriz considera que discutir gênero pode contribuir para que as crianças aprendam a respeitar as diversidades:

Beatriz: Para que as crianças saibam respeitar as diferenças, elas precisam aprender que nem todo mundo vai seguir a cultura considerada correta para sociedade, existem pessoas que apesar de serem menino ou menina não se sentem assim.

Mas para Graupe e Sousa na educação ainda se percebe um contexto onde a falta de conhecimento sobre gênero por parte dos profissionais dificulta a conscientização para mudar a forma de se pensar em gênero, identidade de gênero e orientação sexual (2015, p.111). Desse modo, a escola não cumpre o seu papel no enfrentamento e combate às atitudes sexistas, heterossexistas e homofóbicas. Para Bragagnolo e Barbosa ao se “inscrever no corpo a marca da identidade” faz com que o sujeito tenha sua subjetividade relacionada ao corpo biológico e assim nega-se a construção dos processos identitários (2015, p.124). O que se mostra é que somente incentivando questionamentos das crianças que tematizam a diferença e a diversidade, a escola irá conseguir promover o acolhimento e a humanização dos espaços pedagógicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste trabalho foi desenvolver uma oficina de gênero para estudantes universitários com deficiência visual a partir do uso de tecnologia assistiva, com o intuito de trazer conhecimentos a cerca do tema proposto. A realização da pesquisa de campo assumiu o papel de buscar o envolvimento de estudantes de distintas áreas em diferentes níveis de formação, na qual, todos participaram diretamente no desenrolar do trabalho. Inicialmente, cada participante fez reflexões a partir de suas próprias vivências. Em tais reflexões, por meio das respostas, percebeu-se que para a maioria deles na infância, também o adulto contribui ao condicionar papéis e comportamentos no enquadramento sexista.

O grande facilitador para a realização dessa pesquisa foi a metodologia escolhida, baseada em questionários abertos, em que cada estudante poderia mostrar suas subjetividades. Além disso, à medida que os alunos foram ficando mais íntimos com o tema e se familiarizando com o que foi proposto, os encontros da oficina também ficavam mais produtivos, com mais ideias e debates, já que anteriormente à participação na oficina de gênero alguns estudantes nunca tinham parado para refletir sobre o tema.

O desenvolvimento da oficina proporcionou a articulação de muito dos conhecimentos obtidos durante o GDE, unindo, assim, teoria e prática. Inicialmente, cada participante fez suas reflexões a partir de suas próprias vivências, desde a sua infância. Quando crianças, os indivíduos não fazem uma diferenciação entre os gêneros, nota-se que isso é algo introduzido pelo público adulto.

Na maioria das respostas dos estudantes, foi observada a incorporação dos conceitos de gênero, distinguindo a dimensão corporal da cultural. Os estudantes conseguiram compreender que gênero é algo decorrente da construção social, diferentemente da padronização biológica.

O equívoco da estudante Camila, entre o conceito de sexo e gênero e também entre gênero e orientação sexual serviram para aguçar e contribuir com o debate entre os participantes, possibilitando uma melhor compreensão conceitual. Em uma fala da estudante Camila no decorrer da discussão ficou explícito seu desconhecimento em relação a essas temáticas: “eu nunca havia lido ou escutado algo sobre esses estudos de gênero e sexualidade”.

Discutindo ainda a temática de gênero no âmbito educacional, os estudantes enfatizaram que dialogar sobre diferenças contribui para a inclusão das demais identidades de gênero no contexto escolar, além de um aprendizado sobre o respeito a essas diversidades e a

singularidade de cada um. Este aprendizado deve ser estimulado desde os primeiros anos escolares.

Outro ponto que vale ser ressaltado é a “assimetria de gênero”. Nas falas de Amanda e Camila notam-se as desigualdades relacionadas às assimetrias de gênero, evidenciando que ainda predominam relações de poder, marcadas por hierarquias e subordinações.

A homofobia e o machismo continuam persistentes na sociedade, discriminando as pessoas por suas identidades de gênero e/ou orientação sexual, tornando-se vítimas, muitas vezes de forma velada, das brincadeiras e piadas sobre sua condição. Os estudantes concluíram que quando as pessoas se enquadram fora dos padrões hegemônicos, elas sofrem represálias e desprezo nos mais diversos ambientes sociais. Essas violências, na maioria das vezes simbólicas, reprovam comportamentos e atitudes por não se ajustarem às expectativas sociais relativas aos papéis de gêneros.

Na oficina julgou-se a necessidade de proporcionar e divulgar o uso de tecnologias assistivas que possibilitassem a leitura audível de textos e foi escolhido o Balabolka. Ao analisar as respostas dos estudantes sobre a experiência de utilizar essa ferramenta, observa-se que todos aproveitaram a utilização da tecnologia em diversas situações do cotidiano. Para os estudantes, esse tipo de tecnologia facilitou os estudos integrados às suas rotinas diárias, uma vez que passaram a utilizá-la em diversos dispositivos como celulares, tablets, computadores, garantindo assim uma praticidade e mais possibilidades de leituras e, conseqüentemente, aquisição de conhecimentos. Constata-se isso na fala de Beatriz: *“A possibilidade de poder ouvir os textos a qualquer momento é algo extremamente interessante nesses dias repletos de atividades em que não podemos perder tempo, o programa com certeza facilita nossa vida”*. Assim, Conforme as respostas analisadas compreendem-se que a utilização do Balabolka foi uma tecnologia assistiva que facilitou a participação dos estudantes na realização das leituras sobre gênero.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE INTEGRAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO DO CEGO. Disponível em: <http://www.acic.org.br/nota-oficial-hostel-acic-e-estacio-de-sa>. 11/09/2015. Acesso em: 10 de abr. de 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BALABOLKA. Programa para leituras audíveis. Disponível em: <https://balabolka.br.uptodown.com/windows>. Acesso em: 01 de jul. de 2016.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Rev. Estud. Fem. vol.19 no.2 Florianópolis May/Aug. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2011000200016&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em: 04 de jul. de 2016.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; BARBOSA, Raquel. Diversidade como princípio pedagógico inclusivo. In: GROSSI, Miriam Pillar (Orgs). Livro 2 – Módulo II – **Gênero, diversidade sexual e religião; As diferenças de gênero no espaço escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudo de Gênero // Centro de Filosofia e Ciências Humanas / UFSC, 2015. 141p. Livro didático.

BRAILLE, Sistema. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille>. Acesso em: 28 de jul. de 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 de abr. de 2016.

BRASIL, 2007b. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

BRASIL, 2008b. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 de abr. de 2016.

BOTOMÉ, S. S. & KIENEN, N.; **Análise e modificação do comportamento**: livro didático; Palhoça; Unisul Virtual, 2008.

CARRARA, Sérgio (Orgs). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gêner, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 2009. Ed. 2012.

DIARIO CATARINENSE. Cegos, que somam 13,6 mil pessoas em Santa Catarina, contam com apoio para superar os desafios. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2016/01/cegos-que-somam-13-6-mil-pessoas-em-santa-catarina-contam-com-apoio-para-superar-os-desafios-4947350.html>. Acesso em: 10 de abr. de 2016.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) -set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2016.

FIPE. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar. Disponível em: <<https://direitoaeducacao.files.wordpress.com/2010/02/apresentacao-fipe.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2016.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. Os direitos humanos no mercado de trabalho. INCLUSÃO. **Revista da Educação Especial**. P. 19-25, Jul/2006.

GABRILLI, Mara. O olhar de quem não enxerga. **Blog Território Eldorado**, publicado 02/03/10. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/derrubando-barreiras/o-olhar-de-quem-nao-quer-enxergar/?doing_wp_cron=1477497615.0539689064025878906250>. Acesso em: 03 de jun. de 2016.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A inclusão de Estudantes com Deficiências nos Diferentes Níveis de Ensino: Um desafio ético e político. In: GROSSI, Mirian Pillar (Orgs). **Especialização EaD em gênero e diversidade na escola**. Livro 5, Módulo V e VI – Tubarão: Ed. Copiart, 2015. 320p. Livro didáticos do GDE/UFSC.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY. Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV: São Paulo, Brasil, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995.

GRAUPE, Mareli Eliane; SOUZA, Lúcia Aulete Búrigo de. Gênero e educação. In: GROSSI, Miriam Pillar (Orgs). Livro 2 – Módulo II – **Gênero, diversidade sexual e religião; As diferenças de gênero no espaço escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudo de Gênero // Centro de Filosofia e Ciências Humanas / UFSC, 2015. 141p. Livro didático.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

_____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 2ª.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LIMA; Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras atitudinais:** obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Disponível em: <<http://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>>. Acesso em: 17 de jun. de 2016.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt; NUNES, Sylvia. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPEE, São Paulo. v.14, n.1. p.55-64 Janeiro/Junho de 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 01 de jul. De 2016.

MARTINS, Daniela. **O perfil dos voluntários da Associação Catarinense para Integração do Cego – ACIC:** Um estudo sobre sua importância dentro da Organização diante da retratação do estado. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso Bacharel em Serviço Social. UFSC, Florianópolis.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e deficiência:** interseções e perspectivas. Revista Estudos Feministas, n.20, v.3; setembro-dezembro 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/03.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. de 2016.

MOUKARZEL, Maria das Graças Machado. **Sexualidade e deficiência:** superando estigmas em busca da emancipação. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

OMS-Organização Mundial da Saúde. **CIF:** classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Lisboa, 2004, p.13. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: **Construindo uma Sociedade para Todos**. 5.ed., Rio de Janeiro: WVA, 2003.

APÊNDICE A - Termo de consentimento para gravação**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA****CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES**

Eu _____ permito que os pesquisadores relacionados abaixo obtenham: (X) gravação de voz, de minha pessoa para fins de pesquisa científica.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Nome do sujeito da pesquisa:

RG:

Endereço:

Nome completo da pesquisadora: Evanilsa Coelho Martins

Telefone para contato: (48) 96309267

Fonte: Adaptado de: Hospital de Clínicas de Porto Alegre / UFRGS

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa intitulada “**Uma proposta de oficina de estudo sobre gênero com apoio da tecnologia assistiva para estudantes deficientes visuais**”. A pesquisa tem como problemática compreender : **quais as percepções sobre gênero de estudantes deficientes visuais, tendo como contribuição a tecnologia assistiva na facilitação e promoção do processo de aquisição de informações.**

A presente pesquisa poderá contribuir para os estudantes deficientes visuais, professores e entidades que lidam com esse público, e a sociedade em geral. Além de auxiliar na compreensão a respeito dos deficientes visuais e contribuir com outros estudos relacionados à temática. Considerando que a perspectiva inclusiva dos conhecimentos sobre gênero traz consigo a emancipação dos envolvidos, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para a comunidade acadêmica, para os profissionais da psicologia, os operadores da educação e a comunidade em geral que atendem esse público.

Esta pesquisa será realizada com os estudantes deficientes visuais por meio de oficina, com testes e vídeos que abordam a temática de gênero. Os estudantes serão submetidos a uma entrevista semi-estruturada coletivamente com perguntas relacionadas à temática da pesquisa em cada encontro. O local para entrevista será reservado ao grupo, possibilitando aos participantes sentir-se à vontade para responder as perguntas. A entrevista será gravada e o pesquisador fará a transcrição fiel da gravação.

Você não é obrigado (a) a responder todas as perguntas e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem ser prejudicado (a) por isso. A partir dessa pesquisa, como benefício, você poderá compreender quais as suas percepções sobre gênero e de seus colegas participantes da pesquisa.. Não serão previstos desconfortos durante a entrevista, mas caso você se sinta desconfortável, é importante que diga isso à pesquisadora para que ela possa auxiliá-lo(a).

Você poderá pedir informações sobre a pesquisa quando quiser, tal pedido pode ser feito pessoalmente, antes ou durante a entrevista, ou depois dela, através dos contatos que constam no final deste documento. Todos os seus dados de identificação serão mantidos em sigilo e sua identidade não será revelada em momento algum. Em caso de necessidade, serão adotados códigos de identificação ou nomes fictícios. Dessa forma, os dados que você fornecer serão mantidos em sigilo e, quando utilizados em eventos e artigos científicos, assim como em campanhas de prevenção, a sua identidade será sempre preservada. Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa.

Eu, _____, RG _____ abaixo assinado, concordo em participar desse estudo como sujeito. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Evanilsa Coelho Martins** sobre o tema e o objetivo da pesquisa. Fui informado também a respeito de como a pesquisa será feita, os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

APÊNDICE C – Tabela dos textos para oficina

LISTA DE REFERENCIAS PARA OFICINA

Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.

Daniela Finco

Este artigo discute as formas de brincadeiras de meninos e meninas, em uma escola municipal de educação infantil, buscando questionar o fato "natural" de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados. Apresenta uma reflexão sobre a troca de papéis sexuais nas brincadeiras, fazendo uma discussão sobre os brinquedos considerados "certos" e "errados" para cada sexo. A análise se opõe às pesquisas que consideram que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos. Deste modo o estudo propõe-se a tratar o tema das relações de gênero de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não "adultocêntrico", observando atentamente as transgressões dos papéis de gênero nos momentos de brincadeira, possibilitando enxergar novas formas de ser menino e de ser menina.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) -set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2016.

Na escola se aprende que a diferença faz a diferença

Berenice Bento

Resumo: Neste artigo, problematizo os limites das instituições sociais em lidar com os sujeitos que fogem às normas de gênero. Deter-me-ei principalmente nas respostas que a escola tem dado aos/às estudantes que apresentam performances de gênero que fogem ao considerado normal.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Rev. Estud. Fem. vol.19 no.2 Florianópolis May/Aug. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 04 de jul. de 2016.

Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade

Guacira Lopes Louro

RESUMO

Minha proposta é compartilhar e discutir com vocês algumas reflexões. Entendo que esse trabalho não é apenas teórico, mas é também político. As questões em torno dos gêneros e das sexualidades não envolvem apenas conhecimento ou informação, mas envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e de ser. Como a escola tem lidado com tudo isso? Como nós, professoras e professores, nos vemos diante dessas questões? Quais são nossos pontos de apoio e onde se encontram nossas fragilidades e receios?

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**

Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 01 de jul. De 2016.

Vídeos do YouTube de aulas sobre Gênero do Curso Gênero e Diversidade na Escola:

Gênero e Educação: <https://www.youtube.com/watch?v=gxvxN4RSIjI>

Gênero e tradição: https://www.youtube.com/watch?v=7XO029_3CmM

Sexualidades e Teoria da Sexualidade: <https://www.youtube.com/watch?v=v3ToozRXk10>

Estigma e Discriminação: <https://www.youtube.com/watch?v=8-YE7T0xTo0>

Gênero e Religiosidades: <https://www.youtube.com/watch?v=1k0hodxTPi0>

APÊNDICE D – Perguntas sobre textos

Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil

1- Você concorda ou não com a autora quando ela diz que possuem papéis e comportamentos pré-determinados? Por quê?

R:

2-Quais as formas de brincadeiras na sua infância, em casa, na escola e outros espaços sociais?

R:

3-Nas brincadeiras havia coisas que você não poderia fazer por ser menino/menina?

R:

4-Qual reflexão você faz da história de Joana e Pedro contada no texto?

R:

5-Você vivenciou alguma história parecida com a de Joana e Pedro, ou seja, que fazia cobrança de comportamentos esperados de meninos e meninas?

R:

6-Hoje você se sente cobrado/a por comportamentos e/ou atitudes relacionadas ao seu gênero?

R:

7-Qual o conhecimento que o texto proporcionou para você? Por quê?

R:

8- Como foi a utilização o balabolka?

Na escola se aprende que a diferença faz diferença

1-Você sabe qual a diferença de sexo, gênero, identidade de gênero?Dê exemplos?

R:

2-O que você compreende da fala da autora “O original nasce contaminado pela cultura”?

R:

3- “Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos.” Qual reflexão você faz dessa citação da autora?Exemplifique?

R:

4-Qual sua reflexão sobre a seguinte citação da autora Berenice? “Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a

entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar.”

R:

5-Para você qual a importância ou não de discutir essas temáticas de gênero no âmbito da educação?

R:

Perguntas sobre o texto: Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade

1- No texto a autora cita dois exemplos de noções do senso comum:

“sujeito gay não passa, ao fim e ao cabo, de uma mulherzinha”

Ou

“impossível ser feminina e lésbica”

Qual a sua opinião ou reflexão em relação a elas? Você já presenciou ou ouviu alguma outra noção de senso comum relacionados a gênero e sexualidade?

R:

2- Você concorda ou discorda com a autora quando ela afirma que aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais e bissexuais? Por quê?Pode citar algum exemplo para elucidar sua opinião?

R:

3- A autora diz que os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Qual a sua percepção no dia a dia das relações de poder que envolvem gênero? Pode exemplificar?

R:

4-O que representa ser diferente para você?A partir de que referências você estabelece que alguém é diferente?

R:

5- Para você pode-se dizer que hoje, a discriminação, o silêncio e o segredo – especialmente em relação à diversidade sexual – estejam em processo de extinção ou, pelo menos, estejam recuando? Por quê?

R:

6- Como aconteceu a construção da sua sexualidade?

R:

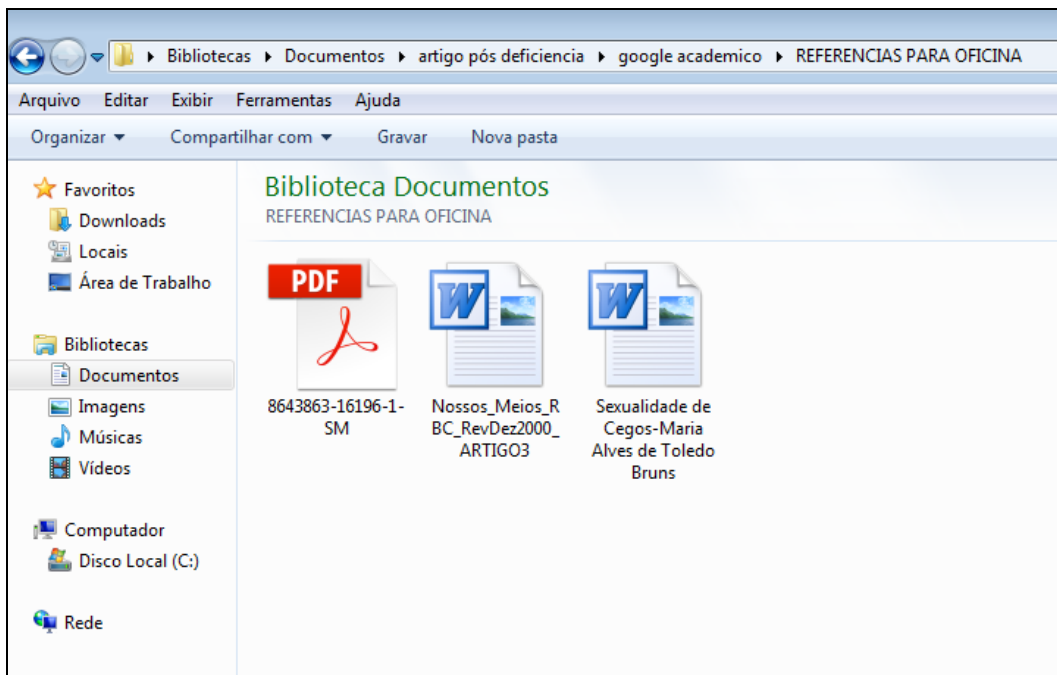
7- O que você achou das informações do texto? Qual ou quais chamou sua atenção e por quê?

R:

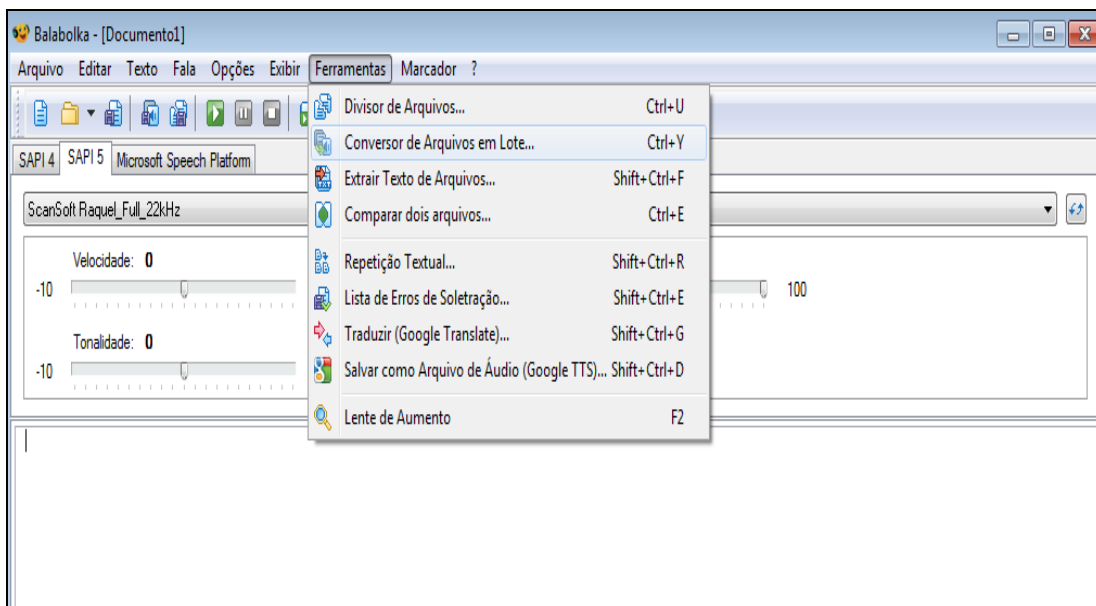
APÊNDICE E - Utilizando o programa BALABOLKA



1º Passo: Fazer uma pasta com arquivos escolhidos em PDF, WORD...



2º Passo: Abrir o programa BALABOLKA já baixado, ir no ícone ferramentas e selecionar a opção: Conversor de Arquivos em lote...



3ºPasso: Após abrir a aba: Conversor de Arquivos em lote comece a configurar o conversor com as informações:

Pasta de Saída: escolha a pasta que deseja salvar o arquivo de áudio.

Pasta de saída:

Formato de arquivo de áudio: escolha o tipo de áudio desejado, para escutar no Windows Media Player poderá selecionar MP3.

Formato do arquivo de áudio:

Excluir os arquivos é uma escolha opcional, porém não necessária de imediato.

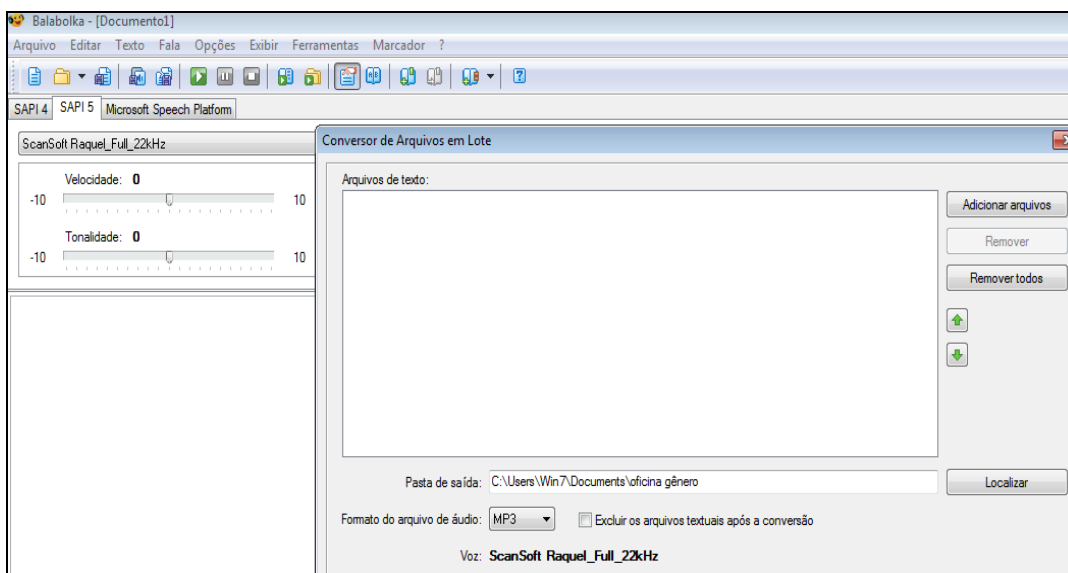
Excluir os arquivos textuais após a conversão

Lembra que baixamos o programa de voz Raquel, agora ele já aparece automaticamente na opção de voz.

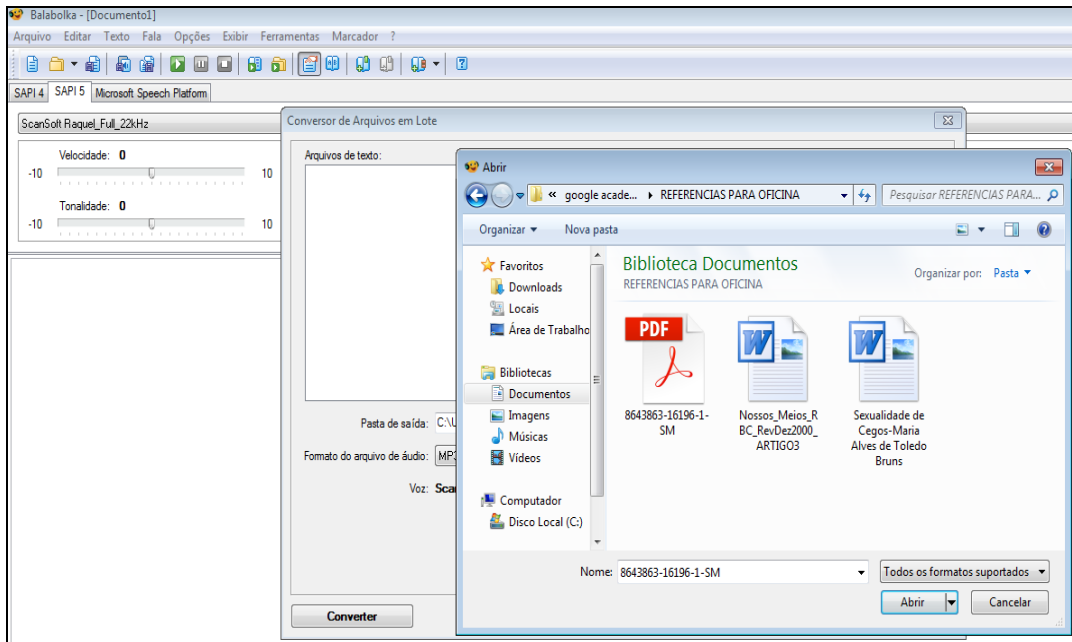
Voz: **ScanSoft Raquel_Full_22kHz**

Outra opção não obrigatória é a pronuncia do número do arquivo.

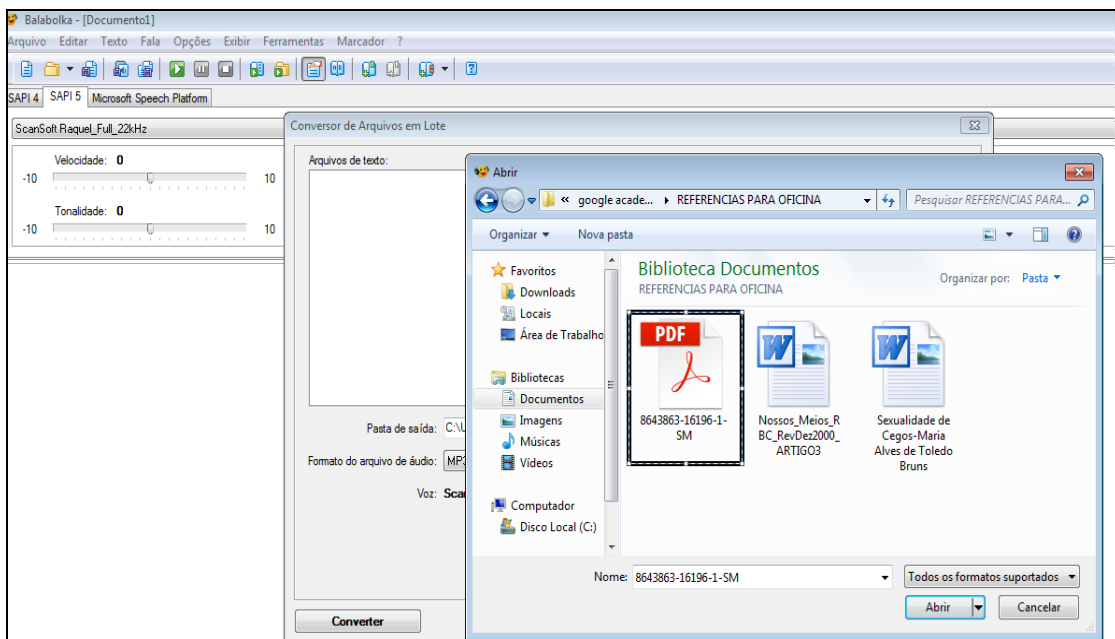
Neste momento pressione: Adicionar arquivos...



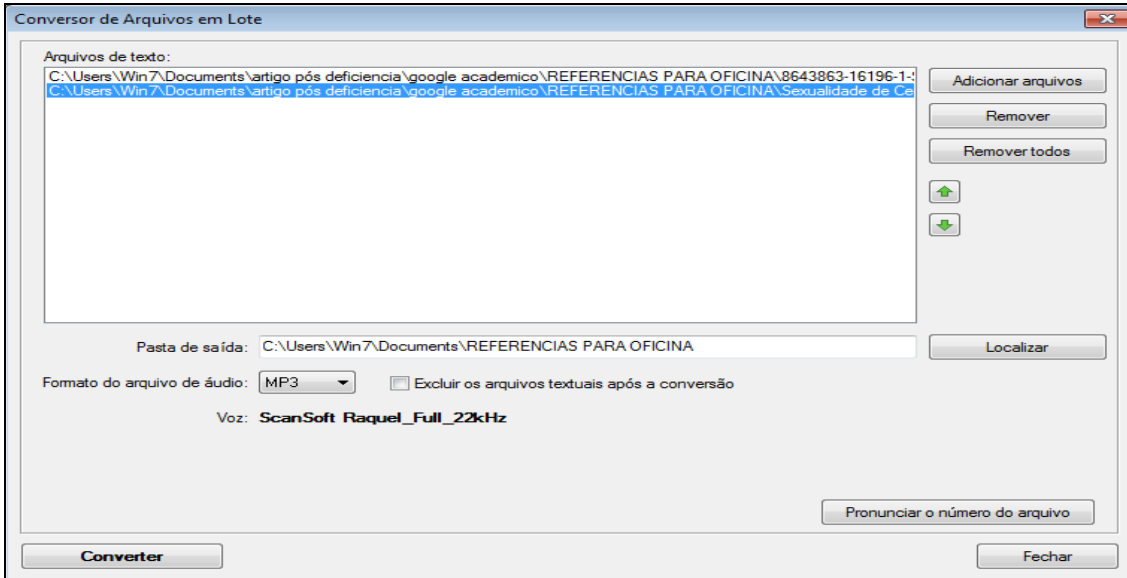
4º Passo: Abrirá uma nova aba onde poderá escolher a pasta com os arquivos escolhidos...



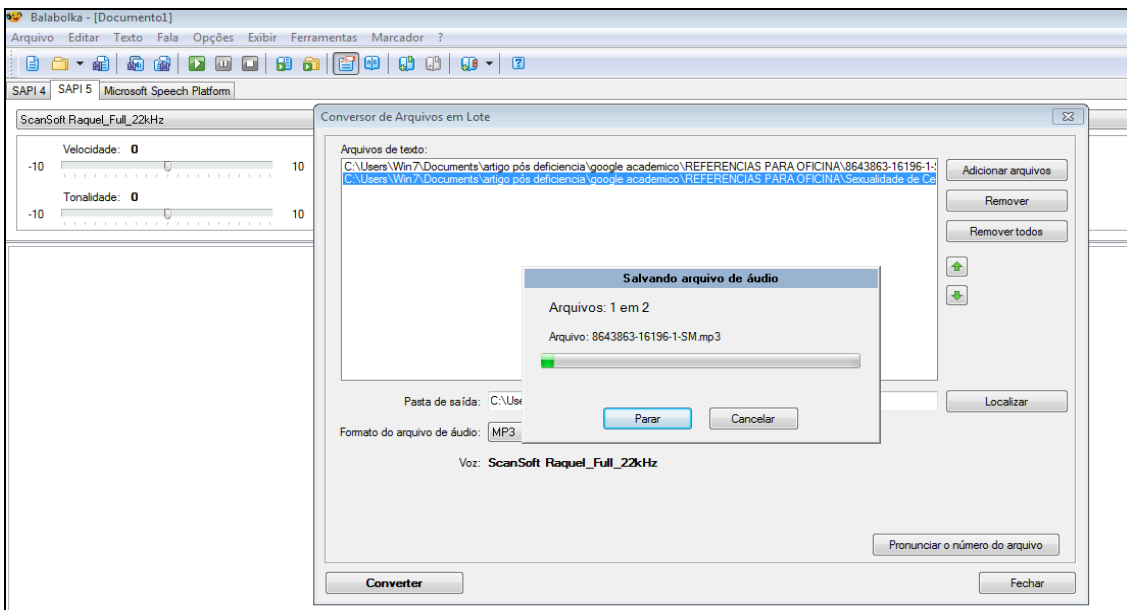
5º Passo: Escolha um ou vários textos para converter em áudio, depois pressione abrir...



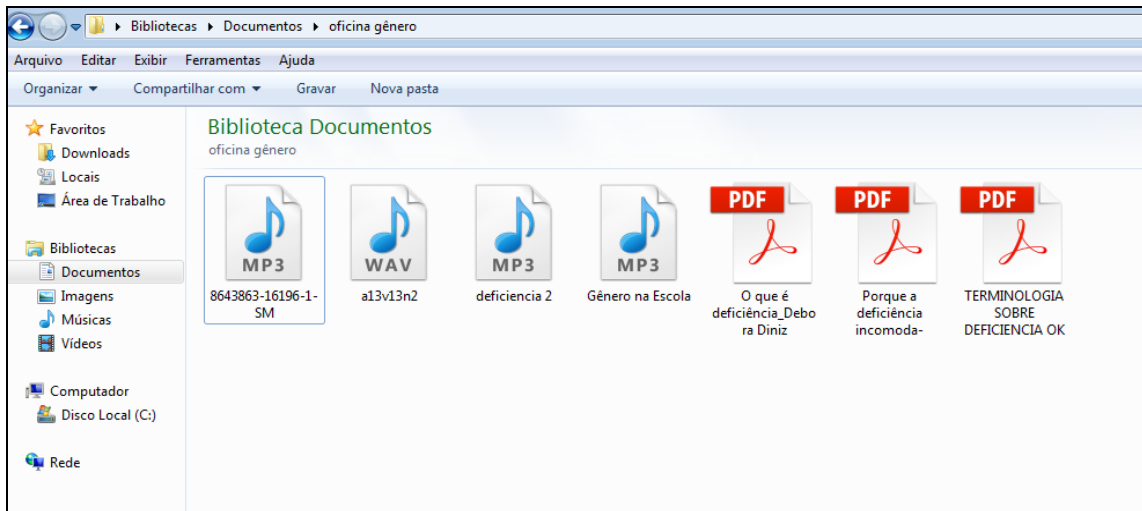
6º Passo: Note que os arquivos escolhidos já estão no conversor, pressione o ícone converter.



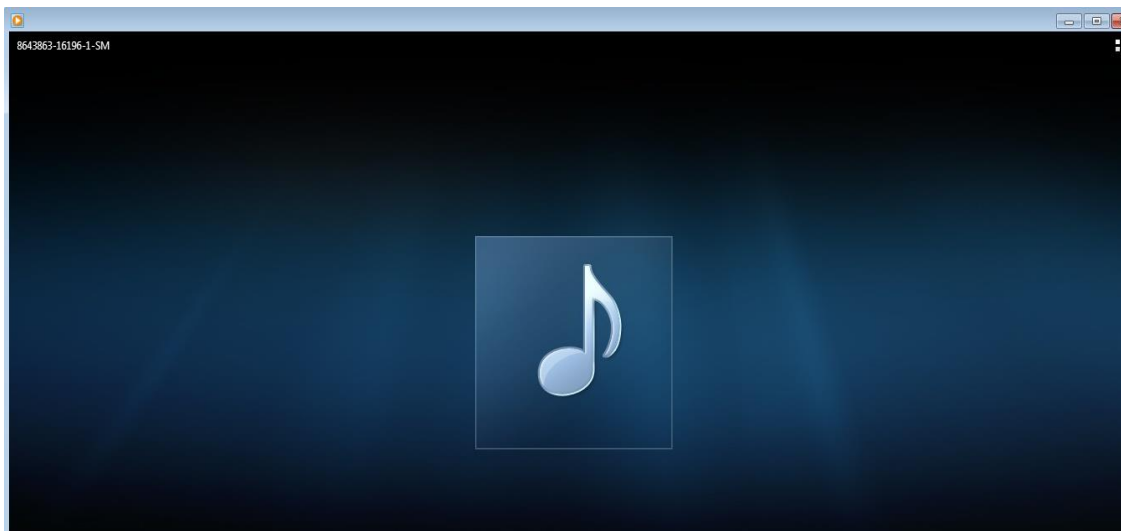
7º Passo: Abriu a aba: Salvando arquivo de áudio.



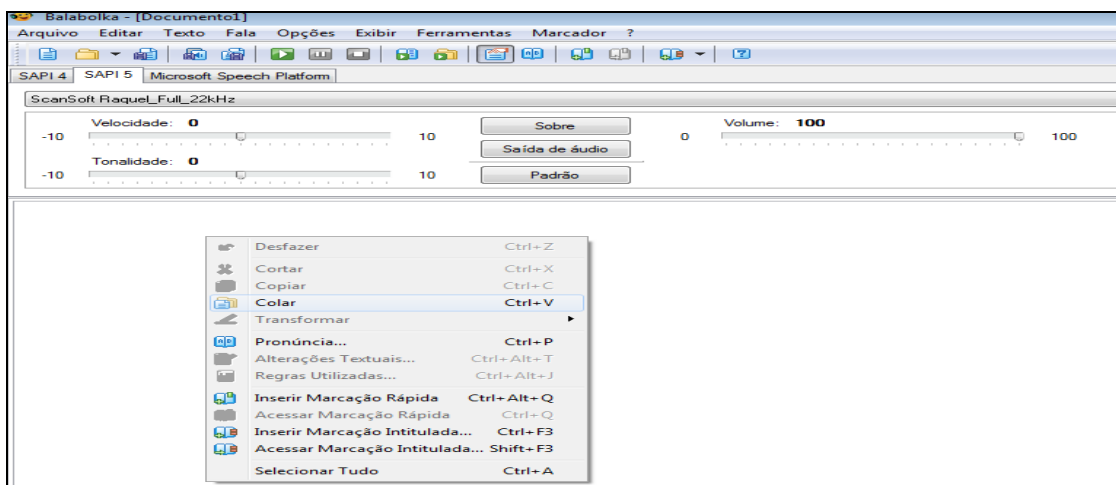
8º Passo: Verifique que o arquivo em áudio MP3 já está salvo na pasta escolhida.



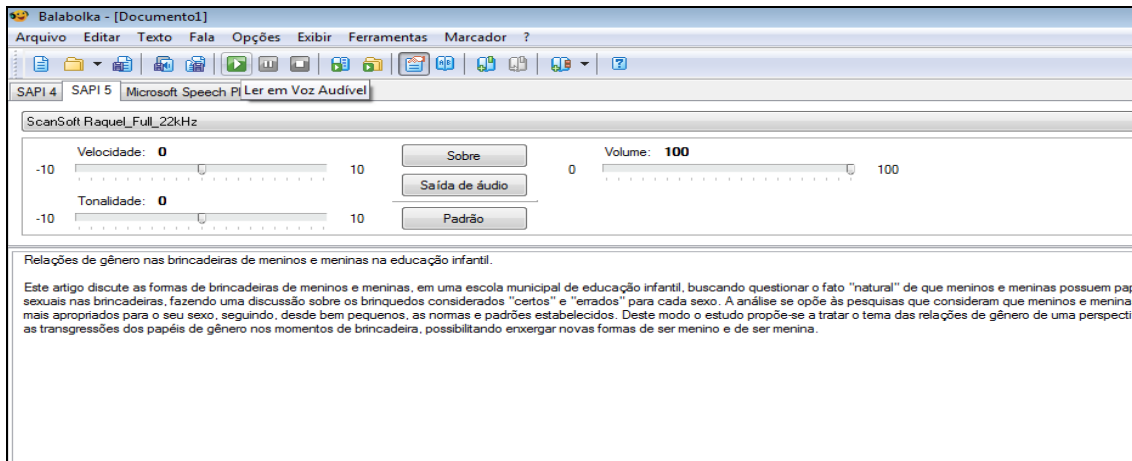
9º Passo: Escute seus áudios no Windows Media Player.



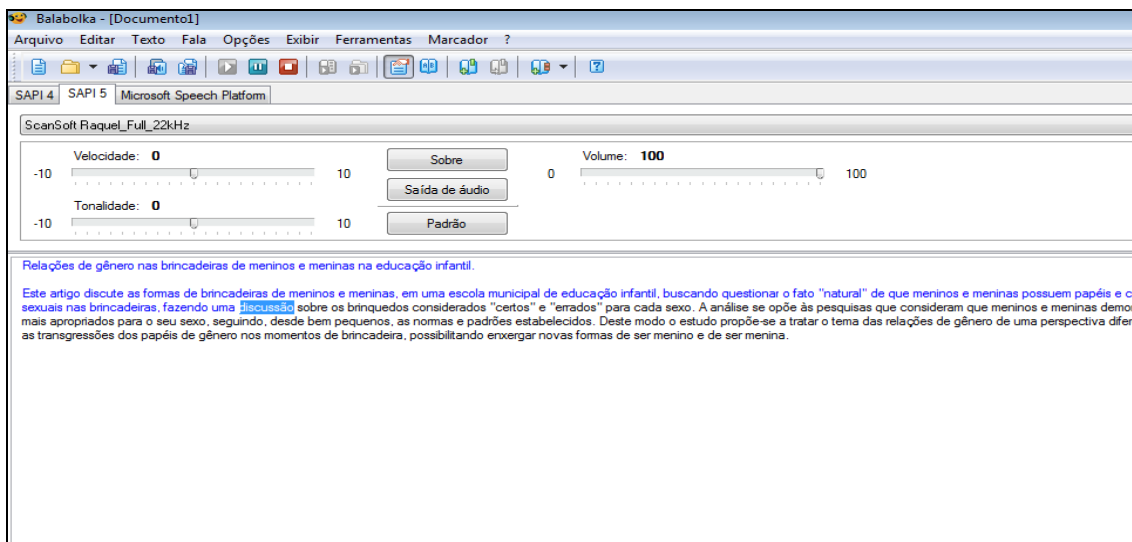
10º Passo: Também pode-se copiar um texto e copiar direto na página principal do BALABOLKA



Pressione o ícone seta verde: Ler em Voz Audível.



Observe que o BALABOLKA vai lendo com voz audível e selecionando o que já leu.



O programa também possibilita criar um arquivo de áudio com o texto que foi lido. Para criar esse arquivo, depois que o programa ler o texto, ative o menu arquivo e selecione a opção "Salvar como Arquivo de Áudio".