

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana de Oliveira Pokorski

NARRATIVAS SURDAS DE PERCURSOS ACADÊMICOS

Porto Alegre

2020

Juliana de Oliveira Pokorski

NARRATIVAS SURDAS DE PERCURSOS ACADÊMICOS

Tese de Doutorado na linha dos Estudos Culturais
em Educação – Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em
Educação

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Pokorski, Juliana de Oliveira
Narrativas Surdas de Percursos Acadêmicos / Juliana
de Oliveira Pokorski. -- 2020.
310 f.
Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Narrativas Surdas. 2. Surdos Acadêmicos. 3.
Mestres e Doutores Surdos. 4. Narrativas de Si. 5.
Estudos Surdos. I. Karnopp, Lodenir Becker, orient.
II. Título.

Juliana de Oliveira Pokorski

NARRATIVAS SURDAS DE PERCURSOS ACADÊMICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 3 de novembro de 2020.

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora

Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf – UFSC

Profa. Dra. Madalena Klein – UFPel

Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf – UFSC

Prof. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira - UFRGS

Para todos que acreditam na importância e no valor da pesquisa em nosso país, sobretudo no campo das ciências humanas.

AGRADECIMENTOS

Quatro anos foi pouco tempo para desenvolver a pesquisa do tamanho que eu queria, mas, ao mesmo tempo, quatro anos foi muito tempo em acontecimentos, em pessoas que passaram em minha vida e atravessaram a minha escrita de alguma forma. Deste modo é realmente difícil ser justa e agradecer a todos e todas que possibilitaram, em alguma medida, que esse texto passasse a existir.

Inicialmente agradeço à minha família, a compreender que há tantos anos, entre especialização, mestrado e doutorado feitos em sequência, às vezes não tenho tanto tempo, e que às vezes minha presença precisou vir acompanhada de alguns livros, e que, sim, minhas temáticas de pesquisa vão surgir ocasionalmente nas conversas. Agradeço especialmente ao meu marido, Rafael, que além de auxiliar na minha organização de gráficos e planilhas, sempre precisou dividir tanto o espaço físico da casa com meus papéis, escritos e livros (embora até reclame um pouco), quanto o tempo de estar junto. Não foram poucos os dias morando na mesma casa, mas praticamente sem nos vermos, já que eu estava imersa em minhas leituras e escritas em frente à tela de um computador.

Agradeço também à minha incrível banca composta de mulheres poderosas: Madalena, Marianne e Rosa. Obrigada não só pela leitura atenta, pela paciência com meus textos longos, pelas ricas dicas, apontamentos, mas também por tudo que produzem nas suas áreas e pesquisas.

Aos meus colegas do grupo de orientação e a todos e todas que leram meu texto quando ainda em construção; ter alguém para compartilhar o texto é ter alguém para compartilhar a experiência de estar fazendo pesquisa. É imprescindível saber que não se está sozinho nessa caminhada! Foi potente compartilhar leituras, experiências...Obrigada sobretudo à Lia, que leu e releu meus escritos inúmeras vezes, e acreditou em mim muito mais do que eu mesma.

Talvez possa parecer estranho, mas agradeço também a minha terapeuta Bruna. Durante o doutorado aconteceram muitas coisas, e ter alguém que me ajudasse a pensar a minha própria vida foi essencial para que eu pudesse acreditar que posso concluir um doutorado em educação. Além disso pensar as formas que eu me constituo a partir do seu olhar psicanalítico, motivou muitas reflexões sobre o meu próprio objeto de pesquisa. Não foram raras as sessões de terapia em que discuti longamente a minha tese e com isso me senti mais segura para produzir a investigação e até construí reflexões que comporiam o meu texto.

Agradeço a todos professores e professoras orientadores/as de surdos que responderam aos meus e-mails com prontidão e com incentivos a desenvolver a pesquisa. É maravilhoso poder pensar que a pesquisa pode se constituir em rede de conhecimentos e afetos. Nesse sentido também agradeço a todos/as surdos/as pesquisadores/as pela resiliência nesses caminhos investigativos e também pela oportunidade de conhecê-los um pouco através de suas narrativas escritas tão generosas.

Aos meus/minhas colegas da área de Libras, por aprovarem o meu ano de afastamento docente, por às vezes assumirem algumas turmas a mais, para suprir a minha ausência ou os meus pedidos de não assumir tantas turmas em um semestre de qualificação da tese por exemplo. Em especial agradeço ao Cristiano, Erika e Camila, que providencialmente desenvolveram um projeto de extensão em 2020 que subsidiou imensamente as minhas reflexões na tese. As noites de quinta-feira eram muito inspiradoras durante a série de *lives* “Diálogo com Surdos Pesquisadores: produções surdas na UFRGS (1998-2020)”.

A Lucas Pedruzzi e Tiele Bertol, pelas ilustrações que compõem e trazem mais vida para o meu texto. E à Martina Karnopp, que fez com carinho e agilidade a tradução do resumo da tese (e divide comigo a própria mãe há tanto tempo).

Enfim, dedico um imenso agradecimento à minha orientadora, que me acompanha há mais de dez anos, desde a iniciação científica, passando pelo TCC da graduação até a escrita da tese. Sempre disposta a ser muito mais que uma orientadora, uma amiga para sonhar junto as pesquisas, compartilhar afetos, risos, e, infelizmente, alguns momentos nem tão bons assim. A Lodi sempre será a minha mãe acadêmica, assim como eu insistirei em escrever frases enormes que precisarão ser divididas em duas ou três, mesmo que ela me corrija há tanto tempo. Realmente obrigada por tudo! Foi contigo que conheci esse universo dos Estudos Surdos e contigo que me construí como pesquisadora; é até estranho pensar que com esse texto encerram nossas possibilidades de orientação (mas não as possibilidades de escrever e pesquisar juntas).

Ah, e por último agradeço a você que está lendo esse texto, por dar vida ao meu texto com tua leitura, de modo a fazer que todo meu trabalho e dedicação tenham mais sentido, por ser compartilhado.

[...] toda escrita é, de uma maneira ou outra, veladamente autobiográfica ainda que não construa lembranças do autor, mesmo que somente seja porque escrita por alguém cujas experiências existenciais atravessem inevitavelmente seu texto, por mais afastada que esteja das normas do realismo¹.

(Jorge Larrosa)

¹ LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 183.

RESUMO

Ancorada nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos Surdos, a presente pesquisa parte do seguinte questionamento: *Que representações sobre 'ser surdo' e sobre as experiências acadêmicas circulam em teses e dissertações de surdos?* O objetivo principal é investigar as narrativas de surdos da pós-graduação, registradas em suas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação (PPG) brasileiros, da primeira publicação, em 1998, até o ano de 2018. Os objetivos específicos são: (a) investigar as temáticas, os conceitos e as linhas de pesquisa em teses e dissertações produzidas por surdos; (b) analisar as narrativas de si presentes nas produções acadêmicas; (c) discutir as representações do espaço acadêmico, das línguas que circulam nesse espaço e dos profissionais que nele atuam (professores e intérpretes). Costurada por uma metáfora que aproxima a prática de pesquisa à experiência de um viajante, a investigação se ancora na asserção de que a escrita acadêmica é autobiográfica. Os aportes teóricos que sustentam esta investigação são as teorizações de Stuart Hall acerca das representações, e de Jorge Larrosa a respeito da experiência e das narrativas de si. Adicionalmente compõem as análises o conceito de narrativa e as elucubrações de diversos autores do campo das pesquisas pós-críticas em educação que sustentam teorizações sobre o fazer pesquisa. A análise foi construída em três etapas principais, a partir de dados coletados em fichas catalográficas, nos elementos pré-textuais, e nas seções introdutórias e conclusivas. As análises evidenciaram a prevalência de investigações produzidas nas áreas de Educação, Linguística e Estudos da Tradução, em Programas de Pós-Graduação que possuem políticas e ações afirmativas direcionadas aos sujeitos surdos. A leitura das seções introdutórias dos textos acadêmicos possibilitou o encontro com diversas narrativas de si, as quais foram analisadas em dois blocos: narrativas da infância e narrativas da vida acadêmica. A ênfase é dada às narrativas da infância, que enfatizam relações familiares e experiências escolares; salientando o valor da língua de sinais como aquela que sustenta a produção das identidades surdas. Na interseção das narrativas dos dois blocos destacados, se percebe que, na medida que elas denunciam situações de exclusão vividas, destacam o espaço acadêmico como um ambiente em que resistências são empreendidas. Em relação às narrativas referentes às vivências da pós-graduação, destaca-se o papel dos/as orientadores/as e tradutores/as como aqueles/as que possibilitam a produção de um texto acadêmico produzido a muitas mãos, com referência ao caráter bilíngue da escrita. A presença surda na academia evidencia-se, portanto, como uma presença política, uma vez que realça a diferença surda e, a partir dela, procura reconstruir o espaço acadêmico.

Palavras-chave: Narrativas surdas; Surdos acadêmicos; Mestres e doutores surdos; Narrativas de si.

ABSTRACT

Based on Cultural Studies of Education and Deaf Studies, this research starts with the following question: *Which representations about 'being deaf' and about academic experiences are presented on deaf's theses and dissertations?* The main goal is to search for the narratives of deaf Postgraduate students registered in their theses and dissertations, that were produced on Brazilian Postgraduate Programs, from the year of the first publication, in 1998, until the year of 2018. The specific goals are: (a) to investigate the thematics, the concepts and the lines of research of theses and dissertations produced by deaf students; (b) to analyse the narratives presented on academic productions; (c) to discuss the representations of the academic space, the languages that are spoken at these spaces and the professionals who work at these spaces (professors and interpreters). Connected by a metaphor which approaches the practice of researching to the experience of a traveler, the investigation is based on the affirm that academic writing is autobiographical. The technical contributions which sustain this investigation are the theoretical approaches of Stuart Hall about representations, and from Jorge Larrosa about experience and self-narrative. Additionally, the concept of narrative and the thoughts from many authors of the post critic research field in Education compose the analysis. These concepts also sustain the theories about doing research. The analysis was built on three main levels, starting from collected data from catalog files, on pre-textual elements and on the introductory and conclusive sections. The analysis evidence the prevalence of investigations that were produced on the areas of Education, Linguistics and Translation Studies, on Postgraduate Programs which have public policies and affirmative actions directed to deaf individuals. Reading introductory sections of academic texts enabled the findings of many self-narratives, which were analysed in two blocks: childhood narratives and academic-life narratives. The emphasis was given to childhood narratives, which emphasizes family relations and school experiences, pointing out that Sign Language is what sustains the production of Deaf Identities. At the intersection of the narratives from the two blocks mentioned, we notice that, as they accuse the exclusion they suffered, they also highlight academic spaces as environments where they show resistance. Related to the narratives about the Postgraduate experiences, we highlight the importance of advisors and translators as the ones who enable the production of an academic text produced by many individuals, with the reference to the bilingual characteristics of writing. The deaf presence at the academy evidences a political presence, once it highlights the deaf difference and, by that, looks forward to rebuilding the academic spaces.

Key words: Deaf narratives; Deaf students; Masters and deaf PHDs; Self Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Reportagem sobre primeira mestre surda da UFCG	50
Figura 2 - Primeiro mestre surdo da UFAM	51
Figura 3 - Primeiro doutor surdo da ESEFID - UFRGS	52
Figura 4 - Nuvem de termos presentes nos títulos das teses e dissertações.....	72
Figura 5 - Gráfico de número de produções por ano	76
Figura 6 - Capa Artística em Dissertação I	89
Figura 7 - Capa artística em dissertação II	90
Figura 8 - Capa Artística III – mão literária	93
Figura 9 - Capa artística - composição	95
Figura 10 - Capa com imagem de si I – “eu e o baú literário”	96
Figura 11 - Capa com imagem de si - eu surdo em meio às tecnologias	98
Figura 12 - Capa com narrativa de si - Eu professora, eu pesquisadora	99
Figura 13 - Grupo Focal	101
Figura 14 - Foto na capa - Youtube.....	103
Figura 15 - Sinais específicos na abertura dos trabalhos	104
Figura 16 - Glossário introdutório com fotos	105
Figura 17 - Imagem de abertura da tese, logo após a ficha catalográfica.	106
Figura 18 - Mãos ensanguentadas.....	107
Figura 19 - Agradecimento em fotos - versão bilíngue.....	109
Figura 20 - Agradecimento sinalizado	110
Figura 21 - Tradutor mencionado na capa de dissertação	112
Figura 22 - Tradutoras registradas em folha de rosto	113
Figura 23 - Tradutoras registradas em ficha catalográfica.....	114
Figura 24 - Parte da Capa Artística da dissertação produzida integralmente em	116
Figura 25 - Capas em SignWriting.....	118
Figura 26 - Resumo em SignWriting	119
Figura 27 - Escrita de Sinais - sistema ELiS - na capa	120
Figura 28 - Dedicatória da tese de Gladis Perlin	123
Figura 29 - Registro de parte de sumário - Seção 2 com escrita de si	156
Figura 30 - Problemática da pesquisa relacionada à trajetória pessoal.....	158
Figura 31 - Trajetória de vida que contextualiza a pesquisa.....	158
Figura 32 - Trajetória de vida imbricada na trajetória de pesquisa	159
Figura 33 - Capítulo autobiográfico	159
Figura 34 - Uma grande seção	160
Figura 35 - Introdução Ampliada	161
Figura 36 - Extensa narrativa de si.....	161
Figura 37 - Introdução Ampliada - Sumário com ELiS.....	162
Figura 38 - "Eu na pesquisa e a pesquisa em mim"	162
Figura 39 - Escrita de si como preâmbulo da tese	163
Figura 40 - "Constituição da Minha Identidade Surda"	164
Figura 41 - Conquistas individuais e do coletivo.....	165
Figura 42 - Uma dissertação autobiográfica	166
Figura 43 - Registro de vídeo em fotos.....	238
Figura 44 - Encontro em Signwriting	260

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GES - Grupo de Estudos Surdos
GIPES - Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
NUPPES - Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação de Surdos
PPG - Programa(s) de Pós-Graduação
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
UCB – Universidade Católica de Brasília
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal de Grande Dourados
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unian – Universidade Anhanguera São Paulo
UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo
Unicamp – Universidade de Campinas
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
Unifor – Universidade de Fortaleza
Unilasalle – Universidade La Salle
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
Uninove – Universidade Nove de Julho
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO – Universidade de Sorocaba
Unochapecó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	15
2 TRAJETO ACADEMICAMENTE FLORIDO	26
3. PORTAS E JANELAS DA “TORRE” DA PÓS-GRADUAÇÃO	37
4 POR ONDE VÃO MEUS PÉS	54
5 MOCHILA PRONTA, PARTINDO PARA A AVENTURA: aproximações com o material a ser analisado	65
5.1 OLHAR PARA AS CAPAS	70
5.2 NAS CAPAS E ALÉM DAS CAPAS: a política e a poética do uso de imagens e outros recursos nas páginas iniciais dos trabalhos	85
5.3 DEDICATÓRIAS	122
5.4 AGRADECIMENTOS	127
5.5 SUMÁRIOS	155
6. BEM-VINDO AO MUSEU DAS NARRATIVAS DE SI	168
6.1 – NARRATIVAS DE SI: Da descoberta da surdez à descoberta de si como surdo	171
6.2 – EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: História de Si, História da Educação de Surdos	185
6.3 - DESCOBRIR-SE/TORNAR-SE SURDO: Encontros com o outro, com a língua e consigo mesmo	208
7. NARRATIVAS DE SI: a constituição de uma identidade acadêmica	216
7.1 – NARRATIVAS SOBRE A GRADUAÇÃO: destaque ao Letras-Libras	217
7.2 - BILINGUISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO: a presença surda	233
7.3 – SER SURDO NO AMBIENTE ACADÊMICO	251
FINAL DA VIAGEM: ENTRE COLAR FOTOS EM UM ÁLBUM E DESFAZER AS MALAS	261
REFERÊNCIAS	269
REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	276
APÊNDICE A – Quadro de dissertações produzidas por surdos	291

1. APRESENTAÇÃO²



[...] 'montar' um projeto de investigação implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis.

(COSTA, 2005, p. 200)

A escrita dessa tese se apresenta como uma continuidade de um percurso. Já faz algum tempo que me vejo na pesquisa como alguém que caminha em um campo florido, plantando sementes, observando cores, perfumes; ora parando para observar algum detalhe, ora caminhando mais apressada com o objetivo de chegar a algum lugar. No entanto, por mais bela que pareça esta metáfora, o ato de caminhar é sempre um exercício e, para que não seja apenas uma atividade física, é preciso estar aberta às sensações, atenta aos detalhes, se deixar ser provocada neste percurso.

Ao longo de toda essa minha caminhada por esses campos floridos de pesquisa, estive presente a língua de sinais; ousou dizer que muitas das cores que vi durante esse caminho estavam presentes justamente nas mãos sinalizantes que encontrei durante esse percurso (seriam elas as flores?). Aprendi os primeiros sinais no caminho que percorria de casa até a

² Produzi ao longo da tese uma metáfora de uma viagem/travessia do fazer pesquisa. Achei que traria ainda mais vida para essa escrita se pudesse fazer imagens que conversassem com a escrita e assim enviei os trechos iniciais das seções para a artista Tiele Bertol para que elaborasse, a partir da minha escrita, as ilustrações que iniciam a maioria das seções dessa pesquisa.

faculdade, em conversas com um surdo que encontrei inesperadamente no ônibus e com quem construí uma bonita amizade até mesmo para além desse percurso casa – faculdade. Não desejo aqui repetir toda a narrativa que detalhei no meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (POKORSKI, 2010) sobre esse encontro e como tínhamos aulas de Libras em trânsito, no pouco mais de meia hora de viagem diariamente, mas acho importante relembrar essa experiência, pois sem dúvida ela se relaciona até hoje com tudo que vivo academicamente.

Foi durante a minha graduação em Pedagogia que me tornei bolsista de iniciação científica e comecei a trilhar os primeiros caminhos pela pesquisa. E, como minha formação sempre esteve ligada à pesquisa e à docência, me tornei uma docente-pesquisadora em uma escola de surdos, espaço que, além de me desafiar a aprimorar a fluência linguística, me ensinou empiricamente a ser professora e a pensar a educação de surdos de outra maneira.

Outra experiência relevante e que me auxilia a pensar essa pesquisa, foi o período que atuei como tradutora e intérprete na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inicialmente como funcionária terceirizada e posteriormente como concursada. Nesse período pude exercer minha prática interpretando aulas dos alunos surdos da pós-graduação, bem como dos docentes surdos, além de acompanhar os processos de tradução de dissertações de mestrados surdos, e até mesmo de vídeos produzidos por grupos de pesquisa da universidade. Foi um período em que pude experienciar o quão desafiante pode ser interpretar disciplinas de temáticas tão distintas e o quanto é necessário (o TILS) ler e se preparar para esses momentos. Sem dúvida esta foi uma das motivações para que eu ingressasse, no ano de 2016, no curso de bacharelado em Letras – Tradutor e Intérprete de Libras, curso que também subsidiou com diversas leituras e reflexões os escritos dessa tese.

Atualmente atuo como docente na mesma instituição em que vivi minha vida acadêmica, desde a graduação até agora no doutorado, espaço que me permite retornar à escola como pesquisadora, extensionista e até mesmo como orientadora de estágio. Considero que tanto a escola, como a universidade são espaços que me motivaram e ainda me motivam a seguir caminhando, perseguindo o perfume das flores da pesquisa, das leituras, e do aprofundamento dos conhecimentos na/da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Utilizo a metáfora do campo florido para auxiliar o leitor a entender o lugar de onde falo e já esboçar os contornos iniciais dos caminhos que percorreremos ao longo das páginas dessa tese. Assim, ao olhar para trás nesta estrada imaginária, logo ali está minha dissertação de mestrado, produzida em 2014, na qual analisei produções literárias de alunos da graduação em Letras-Libras e, um pouquinho mais atrás, meu trabalho de conclusão de graduação,

produzido em 2010, no qual investiguei narrativas presentes em teses e dissertações de surdos da Faculdade de Educação da UFRGS.

Detalharei esse trajeto academicamente florido mais adiante, mas acho importante trazê-lo aqui nestas primeiras linhas, pois é ele que produz meu interesse de pesquisa: as narrativas de surdos sobre a experiência no ambiente acadêmico e as representações sobre este espaço por parte desses sujeitos.

Nesse sentido, já de início, é importante destacar que este estudo filia-se ao campo dos Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos, e utiliza os conceitos de representação, a partir do entendimento proposto por Stuart Hall (2016), bem como os conceitos de narrativas de si e de experiência, conforme discutido por Larrosa (2016).

Entendo, a partir desses campos teóricos, o sujeito surdo como pertencente a uma cultura constituída em uma experiência visual, e que, embora existam diferentes modos de ser surdo e diferentes experiências, existem marcas recorrentes que, em geral, independem da posição social ou geográfica desses sujeitos. As culturas e identidades surdas não são fixas, uma vez que são constantemente produzidas no diálogo com as diferenças e também a partir das representações e discursos que circulam sobre esses sujeitos e muitas vezes os interpelam, penetrando em e produzindo as suas subjetividades.

Temáticas a respeito dos surdos e da língua de sinais têm obtido maior visibilidade nos últimos anos no Brasil, em decorrência de uma série de fatores, dentre os quais se destacam o reconhecimento da língua de sinais em nível nacional através da Lei 10.436/2002 (Lei de Libras)³ e de algumas ações vinculadas ao Decreto 5.626/2005⁴ que regulamenta a referida Lei, como a criação de cursos de graduação para formação de professores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a inserção da disciplina de Libras nos cursos superiores de licenciatura e fonoaudiologia. Ainda neste contexto e diretamente vinculado a ele, se amplia o número de pesquisas vinculadas à cultura e identidade surdas (POKORSKI, 2010); percebe-se uma maior inserção dos surdos no mercado de trabalho e no meio acadêmico, além de uma expansão das produções literárias vinculadas à temática surda ou com autoria surda (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011).

A língua de sinais tem adquirido maior visibilidade, fruto sobretudo de conquistas da comunidade surda, de políticas linguísticas, bem como das políticas de inclusão. Não são

³ **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002 [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm.

⁴ BRASIL, MEC/ Seesp. **Decreto nº 5626/05**. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2005 [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm.

raras as vezes em que é possível frequentar uma aula, participar de congressos, eventos sociais ou religiosos e encontrar um intérprete de língua de sinais, ou ligar a televisão e se deparar com a janela de interpretação⁵, ou até mesmo ter colegas surdos no trabalho. Além de todos esses espaços é possível encontrar muitos materiais publicados em língua de sinais, seja em canais do Youtube publicados por surdos⁶, seja em espaços institucionais⁷ como a TV INES e a editora Arara Azul.

Certamente esta difusão da língua e o acesso aos direitos assegurados pela legislação não se dão da mesma forma em todas as regiões do Brasil, e nem sempre a presença da língua de sinais assegura que ela seja realmente reconhecida. Ainda existe um olhar um tanto quanto assistencialista e até mesmo de espetacularização em relação ao sujeito surdo e sua língua. Ter a presença de um intérprete, por exemplo, em uma palestra sobre educação de surdos, não garante que as discussões feitas sobre a temática levem em conta a opinião do público alvo deste formato de educação; ter personagens surdos em um programa televisivo também não impede que se estejam reforçando determinados estereótipos sobre esses sujeitos etc. Quero dizer com isso que não basta que a língua de sinais esteja presente: é preciso estar atento para os modos com que essa língua pode ser utilizada, pois pode-se equivocadamente supor que simplesmente a presença da língua garantiria a igualdade de direitos.

Asserção semelhante a esta minha argumentação, é feita por Ramon Linhares (2019) em sua dissertação, quando assim como eu, discute a produção científica surda. Segundo o autor, em muitos casos a “simulação de afirmação e defesa, dos surdos e seus saberes é um caminho também de crescimento da representatividade não surda em uma sociedade benevolente” (p.45). O autor chama atenção ainda que ao se produzir políticas baseadas na caridade e na benevolência, uma cortina de fumaça impede que distingamos com facilidade “o que é afirmação do que, na verdade, é manutenção das lógicas capacitistas. Um movimento perigoso porque desassocia os coletivos surdos de outros coletivos minoritários” (p. 46).

⁵ A resolução nº 23.457, de 15 de dezembro de 2015 do Tribunal Superior Eleitoral institui que tanto as propagandas eleitorais quanto os debates políticos devem contar com janela de intérprete da Libras. Tal resolução se apoia na Lei Brasileira de Inclusão, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que em seu Art.76 decide que o poder público deve garantir à pessoa com deficiência a igualdade de condições para participar de seus direitos políticos. A referida lei também amplia o acesso a cultura de maneira mais ampla, não tratando apenas do âmbito político.

⁶ Alguns exemplos são os canais “IsFlocos” - <https://www.youtube.com/user/gabrieleandrea>, de Gabriel Isaac; e “Vi Surdo” - <https://www.youtube.com/user/andreiborges1> – dos irmãos Andrei e Tainá Borges. Acesso em 30 de dezembro de 2020.

⁷ A presença da disciplina de Libras nos currículos dos cursos universitários, bem como dos profissionais que atuam nessas disciplinas possibilitou uma ampliação de projetos de extensão que resultam em conteúdo para a internet em língua de sinais, desde glossários, produções literárias e materiais didáticos. Alguns exemplos são os projetos Mãos Aventureiras - <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/> e Arte de Sinalizar - <https://www.ufrgs.br/artedesinalizar/>, ambos coordenados por docentes surdos da UFRGS.

No entanto, é importante destacar que, embora ainda exista muito a ser reivindicado e conquistado, é inegável que nos últimos anos houve uma ampliação do número de pesquisas, e que a inserção da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura produz efeitos em relação à possibilidade de visibilidade da Libras e ao protagonismo dos sujeitos surdos.

Vários fatores têm possibilitado que o sujeito surdo produza a sua identidade, inserido em uma cultura diversa, produtiva e cheia de particularidades referentes a modos específicos de interagir com o mundo. Entre esses fatores há a articulação política da comunidade surda, seja nos espaços escolares e acadêmicos, seja nos espaços das associações e federações de surdos. Todavia é notável a presença dos surdos nas diferentes esferas da sociedade e uma maior divulgação de sua língua, vinculadas a narrativas que posicionam os surdos para além dos discursos da medicalização da surdez.

Um dos espaços que vêm sendo conquistados pelos surdos nos últimos anos é o acadêmico, ocupado por esses sujeitos como docentes, sobretudo da disciplina de Libras, obrigatória em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia (REIS, 2015) e também como discentes, em diferentes cursos de graduação (BRANCO, 2019) e pós-graduação (MONTEIRO, 2015). Na UFRGS desde 1998, ano que se formou a primeira mestre surda do Brasil⁸, Gladis Perlin, até o ano de 2019, já haviam sido defendidas outras 18 dissertações e 8 teses (Quadro 1); e havia 11 professores surdos atuando na graduação da universidade, distribuídos entre o Campus Litoral Norte, Instituto de Letras e Faculdade de Educação.

⁸ Apresento com mais detalhes o histórico dos surdos nos Programas de Pós-Graduação Brasileiros na terceira seção desta tese.

Quadro 1 - Produções acadêmicas de surdos na UFRGS até 2019⁹

Autor	Dissertação/Tese: Título	Ano
Ana Luísa P. Caldas	O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes (Dissertação)	2006
André Reichert	Mídia televisiva sem som (Dissertação)	2006
Augusto Schallenberger	Ciberhumor nas comunidades surdas (Dissertação)	2010
Bianca Ribeiro Pontin	Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade (Dissertação)	2014
Bruna da S. Branco	Língua de sinais como objeto de consumo e a formação em Letras Libras como investimento em Capital Humano (Dissertação)	2019
Bruna F. A. Alberton	Discursos Curriculares sobre educação matemática para surdos (Dissertação)	2015
Camila G. Guerra Goes	Curso de Letras/Libras: Análise de experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul (Dissertação)	2010
	Acessibilidade em Plataforma de Educação à distância: um olhar a partir dos usuários surdos sobre os princípios de acessibilidade na Web (Tese)	2019
Carolina Comerlato Sperb	O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos (Dissertação)	2012
	Escola Libriação: biografemática do gesto (Tese)	2017
Carolina Hessel Silveira	Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais (Tese)	2015
Cássia Lobato Marins	Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos (Dissertação)	2015
Cláudio H. Mourão	Literatura Surda: Produções culturais de surdos em Língua de sinais (Dissertação)	2011
	Literatura Surda: experiência das mãos literárias (Tese)	2016
Cristiano Pereira Vaz	Educação de Surdos na Fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai) - (Dissertação)	2016
Erika Vanessa de L. Silva	Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais (Dissertação)	2013
Gisele Rangel	História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural (Dissertação)	2004
Gladis Perlin	Histórias de vida surda: identidades em questão (Dissertação)	1998
	O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade (Tese)	2003
Janaina Pereira Cláudio	Proficiência em Língua Brasileira de Sinais-ProLibras: representações sobre o uso e o ensino da Libras (Dissertação)	2010
Marco Aurélio Rocha Di Franco	Surdolimpíadas (Deaflympics): histórias e memórias dos esportes surdos no Brasil (1993-2017) - (Dissertação)	2019
Marianne Rossi Stumpf	Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo Sistema <i>SignWriting</i> : línguas de sinais no papel e no	2005

⁹ Optou-se por organizar as produções em ordem alfabética do nome do/a autor/a para que as teses e dissertações de cada um/a pudessem ser dispostas em conjunto.

	computador (Tese)	
Renata Ohlson Bosse	Pedagogia Cultural em poemas da Língua Brasileira de Sinais (Dissertação)	2014
	Literatura Surda no Currículo das Escolas de surdos (Tese)	2019
Ricardo Morand Goes	Representações de personagens surdos e/ou da língua de sinais em desenhos animados (Dissertação)	2018
Wilson Miranda	Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais (Dissertação)	2001
	A Experiência e a Pedagogia que nós surdos queremos (Tese)	2007

Fonte: A autora (2020)

É nesse contexto social e político, vinculado às minhas experiências como docente-pesquisadora inquieta, e aos saberes e questionamentos mobilizados ao longo do meu percurso acadêmico, que essa tese se engendra. Partindo dessa contextualização, este estudo é centrado na seguinte pergunta: **Que representações sobre “ser surdo” e sobre experiências acadêmicas circulam em teses e dissertações de surdos?**

Objetivo, com este estudo, investigar as narrativas de surdos da pós-graduação, registradas em suas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação (PPGs) brasileiros, da primeira publicação, em 1998, até o ano de 2018. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (a) investigar as temáticas, os conceitos e as linhas de pesquisa em teses e dissertações produzidas por surdos; (b) analisar as narrativas de si presentes nas produções acadêmicas; (c) discutir as representações do espaço acadêmico, das línguas que circulam nesse espaço e dos profissionais que nele atuam (professores e intérpretes).

Percebo o ambiente acadêmico, território a ser observado a partir do meu olhar sobre o que é narrado pelos surdos, como um ambiente profícuo para a produção de significados a respeito do ser surdo e da língua de sinais, uma vez que é reconhecido como um local de articulação e produção de verdades, sobretudo no que tange à produção em nível de pós-graduação. Saliento também que, na época da defesa do projeto de tese, eu trabalhava com o termo “surdo acadêmico” em vez de “surdo aluno de pós-graduação”, o que foi apontado pela banca como um equívoco, uma vez que estar no ambiente acadêmico não necessariamente produz um sujeito acadêmico, identidade essa que prevê uma articulação mais intensa com o ambiente e com o fazer acadêmico. Lembro que na época, a professora Marianne Stumpf, que também é surda e participou de minha banca, me alertou que “mesmo depois de dois anos, muitos surdos ainda não se veem como acadêmicos, porque a academia não é feita para esses sujeitos” e essa provocação me foi muito rica para repensar a fase posterior de escrita da tese.

Abro aqui um espaço para discutir o uso do termo “acadêmico”: acho importante colocá-lo em suspenso, justamente para pensar que não basta estar ocupando uma vaga em um programa de pós-graduação para tornar-se acadêmico; isso é um processo tanto para surdos como para ouvintes (e não é um processo simples ou fácil). Tornar-se acadêmico¹⁰ tem relação com processos de leitura e escrita específicos vinculados a linguagens, conceitos e até mesmo rotinas específicas, muito mais do que um rótulo que se conquista. Ser acadêmico tem relação com práticas que se estabelecem, e ousar dizer que não é um processo finito. Por outro lado, ao optar por me referir aos surdos como acadêmicos, legitimo as suas escritas como acadêmicas, com o valor e peso que uma escrita produzida no ambiente acadêmico possui. Por fim ainda, essa discussão me remete a ressalva feita por Fagundes (2017) ao discutir a produção acadêmica indígena. Segundo a autora, alguns pesquisadores indígenas questionavam o uso do termo “intelectual” para designar aqueles que produzem saber na universidade, pois este termo parece valorizar o saber da academia em detrimento de outros saberes do povo. Assim pode acontecer com os surdos, frente à produção de conhecimentos, pois são produzidos na comunidade surda como um todo, nas escolas, associações, dentre outros espaços.

Considero que os surdos, por vivenciarem o mundo de uma maneira distinta, produzem culturas específicas relativas aos modos que interagem com o mundo. Compreendo que a cultura envolve a maneira com que os diferentes grupos compartilham e produzem significados, e que é possível “entender a cultura como um processo arbitrário, uma vez que cada grupo pode viver de forma diferente ou atribuir um significado diferente a um mesmo fenômeno ou objeto”(MEYER, 2012, p. 52).

Saliento que é impossível pensar em língua dissociada da identidade, sobretudo no caso do povo surdo. A língua se posiciona como central na constituição dessas identidades surdas produzidas na cultura, aqui vista como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder e também como uma gama de produções e artefatos culturais tais como textos, mercadorias etc.) (COSTA, 2005). Nesse sentido, ao observar as verdades produzidas sobre e na língua, superfície sobre a qual a linguagem se torna um pouco mais visível, tangencialmente observam-se os sentidos atribuídos ao próprio sujeito surdo.

¹⁰ É preciso atentar para a polissemia do termo “acadêmico” que também é costumeiramente utilizado para designar aqueles que estão inseridos nos ambientes universitários seja no nível de graduação ou pós-graduação. No entanto, o questionamento proposto na época da qualificação desta tese foi potente para que se pudesse perceber algumas nuances possíveis para esse termo, que podem ir além de ter uma matrícula, mas de participar de maneira mais efetiva e produtiva da vida acadêmica como um todo.

Discuto o conceito de verdade, a partir de Foucault (1987), que não se preocupa em definir o que é a verdade, mas com as condições de possibilidade para que um regime de verdade seja aceito por determinado grupo em dado momento histórico. Nesse sentido, é valioso olhar para a rede discursiva que produz essas verdades, pois esses significados, atrelados a essas ditas verdades, regulam e organizam nossos modos de agir e se portar, colaboram no estabelecimento de normas, regras e convenções, através das quais é ordenada e governada a vida social (HALL, 2016). Desta forma, as representações postas em circulação sobre o que é ser surdo e o que são as línguas de sinais produzem os modos de entender e ver esses sujeitos, sua condição ou sua língua. Além disso as representações sustentam práticas sobre os sujeitos surdos, uma vez que embasam políticas sociais, culturais e educacionais. Sobre o conceito de representação, concordo com Woodward (2014, p. 17) quando afirma que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.”

Tendo como base o conceito de representação e uma perspectiva pós-crítica de fazer pesquisa, compreendo que as verdades são provisórias e minha pesquisa não tem como objetivo ter acesso à verdade sobre o que é ser surdo no ambiente acadêmico, ou sobre qualquer outra temática. No entanto, compreendo que tanto as pesquisas em geral, objeto de análise deste estudo, quanto esta pesquisa em particular, fazem parte de um processo de disputa por significados e produção de verdades. Desse modo, ressalto que não se pode perder de vista que todas essas pesquisas são “interessadas, tanto do ponto de vista epistemológico quanto do ponto de vista político” (MEYER, 2012, p. 54).

Na esteira do pensamento de Hall (2016, p. 20), compreendo que “os significados culturais não estão somente na nossa cabeça - eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos”. Tais significados são produzidos por representações, que circulam nos discursos, que não consistem em uma declaração, texto, ação ou fonte isoladamente, mas aparecem ao longo de uma cadeia de textos.

Por compreender a relevância desta cadeia de textos, minha escrita reúne diversas escritas em uma só; portanto esse meu texto é um texto que fala de muitos outros e lhes dá visibilidade como categoria. Minha tese possibilita olhar de maneira mais panorâmica para esses escritos surdos, e também lhes dá foco e produz, a partir deles, outros sentidos; no entanto, “não se trata de dar-lhes voz, porque voz já eles têm; é ir, estar e permanecer onde já falam, onde já dizem.” (SKLIAR, 2019, p. 117).

Na sequência deste escrito, detalho os motivos para a filiação teórica apresentada e aprofundo os conceitos base deste estudo. No entanto, considere importante trazer desde o início esses pressupostos teóricos para que o leitor, desde as primeiras frases, perceba por onde vão os meus passos nesse caminho. Assim, este trabalho se organiza da seguinte forma.

Na seção, intitulada “Trajeto academicamente florido”, apresento os motivos que engendraram o problema de pesquisa, pois creio que nesses caminhos investigativos há um encadeamento de situações e experiências que possibilitam nossos próximos passos. Além disso, apresento os motivos para a escolha dos Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos como esteira teórica. Por fim, ainda nesta seção, busco apresentar algumas pesquisas que se aproximam da temática abordada em meu estudo, por compreender que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado e que é necessário estar atento ao que já se produziu para pensar até mesmo na relevância do estudo em construção.

Na seção “Portas e Janelas da ‘torre’ da pós-graduação: história e lugar de fala,” procuro refletir sobre o contexto social, político e histórico que possibilita a presença surda nos programas de pós-graduação. Nessa seção ainda discuto o conceito de lugar de fala que permeia a escolha da temática desta tese.

Na sequência, na seção “Por onde vão meus pés”, esboço o percurso metodológico, a partir da concepção de que a pesquisa se constrói também ao longo do trajeto. O ato de pesquisar é, tal como uma aventura, impossível de prever completamente, mas para ele, é necessário ter algum planejamento e algumas ferramentas em mão, que nos possibilitam caminhar com mais segurança. Nesse sentido, por compreender que os conceitos utilizados têm relação direta com minhas escolhas teóricas e metodológicas, discuto nesta segunda seção os conceitos de representação, narrativas de si e experiência. Tais conceitos são as bases para as análises que posteriormente apresento, e as ferramentas que mobilizam todo o pensamento em torno de meu objeto de pesquisa. Por fim, ainda nesta seção exploro o gênero textual teses e dissertações, compreendendo que a escrita sobre a qual produzo minhas análises é cerceada por regras particulares do que é possível/interessante/autorizado dizer nesse gênero acadêmico específico. Outras questões como a autoria e tradução e até mesmo a escrita em uma língua adicional também precisam ser pensadas nas análises que seguem.

Na seção “Mochila pronta, partindo para a aventura”, a qual possui várias subseções, apresento, já de maneira analítica, as teses e dissertações a partir das quais componho meu objeto de análise. Nesse primeiro momento procuro observar elementos pré-textuais dessas produções acadêmicas, compreendendo que, desde a seleção dos títulos, as pesquisas se produzem a partir de escolhas que dizem muito de seus autores.

Em seguida, nas seções que seguem, parto para as análises da parte textual das teses e dissertações, tendo como fio (tal como o fio de Ariadne¹¹), que guia a caminhada por esses labirintos de pesquisa, os meus objetivos e conceitos que permeiam toda a trajetória de costura das análises. Nessas páginas, discuto inicialmente as narrativas de infância na grande seção “Bem-vindo ao museu das narrativas de si” e, na sequência, em “Narrativas de si, a constituição de uma identidade acadêmica”, discuto, entre outros temas, as narrativas sobre a escolha do tema de pesquisa, os processos de produção de si a partir da escrita acadêmica, a presença bilíngue na pós-graduação ou os modos em que esse espaço se constitui a partir da escrita surda.

Por fim, na seção “Final da viagem: entre colar as fotos em um álbum, e desfazer as malas” ensaio um fechamento para a pesquisa, retomando os objetivos de pesquisa e a síntese analítica relacionada a estes objetivos, e ainda, indico caminhos para investigações futuras, apontando brechas ainda deixadas em aberto e interesses que surgiram ao longo da trajetória da escrita desta tese.

¹¹ Personagem na mitologia grega que auxilia seu amor, Teseu, a sair vivo do labirinto no qual enfrentaria o Minotauro, ao lhe apresentar com um novelo de lã que possibilita que ele trace o caminho no labirinto e não se perca em busca da saída.

2 TRAJETO ACADEMICAMENTE FLORIDO



Portanto a pesquisa nasce sempre de alguma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

(BUJES, 2007, p. 16)

Na seção anterior apresentei brevemente os objetivos deste estudo, que, seguindo a metáfora da caminhada, são rotas possíveis, motivação para seguir em caminhada por lugares não imaginados pela frente. A partir desta metáfora ainda, é possível imaginar que os caminhos que trilhamos não estão isolados de outros, e que muitas vezes só é possível enxergar determinada trilha após ter percorrido estradas produzidas por outros, e até mesmo por nós mesmos. Além disso, ao partir nessa aventura da pesquisa, jamais se inicia de um mesmo ponto de partida, nem mesmo é possível realizar um retorno imaginando que a estrada permaneceria idêntica.

O que quero dizer, com essa imagem, criada a partir dessa metáfora de caminhos, que se complementam, se abrem, se cruzam, é que as inquietações para a atual pesquisa se relacionam com uma série de experiências por mim vivenciadas, afinal qualquer investigação é interessada “uma vez que ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por ‘alguém’(sujeito individual ou coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e um tempo específicos” (MEYER; SOARES, 2015, p. 30).

Além disso, as perguntas que “escolhemos” como motivadoras de nossos estudos são “[...] expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura. Elas têm história [...] estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo” (COSTA, 2005, p. 201). Seguindo com a metáfora dos caminhos, podemos afirmar que algumas paisagens só podem ser vistas de determinados lugares, em determinados momentos, ou até mesmo são modificadas por outros que caminharam pelas mesmas estradas (afinal, se deixam pegadas, se plantam sementes). Essa premissa também se relaciona com as perguntas de pesquisa que motivam as teses e dissertações objeto de análise desta minha investigação.

Ainda a partir desta metáfora, que aponta que as paisagens só podem ser vistas a partir de determinados lugares, julgo ser relevante destacar que este estudo se inscreve nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos Surdos. O campo dos Estudos Culturais me é profícuo, por se constituir, desde seu início, como espaço de pesquisa política, a qual desconfia das respostas simplistas e lineares sobre os acontecimentos sociais: “a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43). Os Estudos Surdos, por sua vez, “se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 2012, p. 5).

Alguns desses sujeitos surdos presentes no ambiente acadêmico, que investigo nesta tese, estiveram comigo ao longo de todo meu percurso na universidade, seja como integrantes do mesmo grupo de pesquisa, desde os meus tempos de bolsista de iniciação científica (2008 – 2010), seja como autores de muitos dos textos que constituem hoje os meus escritos, seja como colegas nos grupos de orientação na época do mestrado (2012-2014) e agora no doutorado (2016 - 2020).

Não foram raras as vezes que um comentário feito por um colega me trouxe inquietação, me fez pensar que esse ambiente acadêmico talvez pudesse ter significados

diferentes para nós, por sermos eu, ouvinte, e ele, surdo, e possivelmente esse seja mais um dos motivos que me impulsionam a caminhar por essas veredas. Lembro, por exemplo, de uma aula em que avaliávamos o projeto de dissertação de um colega surdo, em uma disciplina de orientação, na qual eu e meus colegas questionamos os motivos para que esse meu colega tivesse sido tão detalhista na narrativa das experiências que o tinham trazido para a pesquisa e como havia produzido o seu estudo; marcou-me muito quando ele disse que precisava deixar tudo muito claro para que, quando outros surdos lessem o trabalho dele, pudessem aprender um pouco sobre como fazer pesquisa e pudessem também acessar aquele espaço. A esse respeito, no entanto, compreendo que o fazer pesquisa em nível de pós-graduação tenha sentidos diferentes para cada um individualmente, pois, para além de sermos surdos ou ouvintes temos muitos outros atravessamentos sociais, políticos, culturais que (des)motivam nossos passos por esses caminhos. No entanto intento perceber algumas recorrências dentre os percursos surdos, por imaginar que existam traços que aproximam esses sujeitos no ambiente acadêmico.

Um outro motivo que me traz a esta trilha, que atualmente percorro, é a pesquisa que produzi durante o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Na época, instigada pelos modos com que eu mesma me tornava uma pesquisadora, percebendo o quanto minhas experiências pessoais dos primeiros contatos com a Libras e com as escolas de surdos modificavam minha percepção na/da academia, direcionei o meu “olhar para o surdo em Cursos de Pós-Graduação, tendo por objetivo verificar que marcas dessa experiência surda, em um ambiente prioritariamente ouvinte, são passadas para a escrita das teses e dissertações desses pesquisadores” (POKORSKI, 2010, p. 13). Na época, a afirmação recorrente de que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU-UFRGS) havia sido o primeiro programa a formar mestres e doutores surdos do Brasil, foi motivação para fazer o recorte e analisar as dissertações e teses produzidas nesse programa (um total de sete produções foram analisadas na época).

Os desafios com a escrita acadêmica e a luta pela compreensão da condição dos surdos como usuários da língua portuguesa como uma segunda língua, bem como a marcação da presença do intérprete foram recorrências por mim investigadas no TCC do curso de pedagogia, temáticas posteriormente aprofundadas no artigo “Mãos bilíngues na academia: narrativas surdas” (KARNOPP; POKORSKI, 2014) no qual ampliamos o número de teses e dissertações investigadas para um total de treze produções (onze dissertações e duas teses), tendo ainda o PPGEDU-UFRGS como fonte para produção de dados.

No referido artigo, buscamos “identificar os significados partilhados na comunidade surda, tendo como pista a análise da forma como acadêmicos surdos se apresentam nos trabalhos de pesquisa” (KARNOPP; POKORSKI, 2014, p. 1), objetivo muito semelhante ao que persigo ao longo da escrita da tese. Como resultados obtidos na época, para além de questões relativas às línguas presentes no ambiente acadêmico, percebeu-se, nas narrativas produzidas pelos surdos no ambiente do PPGEDU-UFRGS, a relevância da presença surda nesse espaço, a marcação da diferença e a reivindicação de direitos. Outro aspecto discutido no referido artigo foi a diversificação de temas de pesquisa ao longo dos anos, que indicam traços da época em que as teses e dissertações foram produzidas. As primeiras pesquisas abordavam temas mais amplos como cultura e identidades surdas, enquanto as posteriores traziam temáticas mais específicas, só possíveis de serem pensadas a partir do momento histórico e político em que foram produzidas, e a partir das bases estabelecidas pelas pesquisas que as precederam.

Já na época em que finalizei o TCC do curso de pedagogia, sentia interesse em ampliar a pesquisa para teses e dissertações produzidas em outros programas de pós-graduação para além do até então pesquisado (o PPGEDU da UFRGS). No entanto, durante o meu mestrado, por estar participando de uma pesquisa, junto com minha orientadora, sobre as produções culturais surdas, acabei tendo como objeto de análise a literatura surda. Muito embora parecesse estar me distanciando da temática anteriormente almejada, os resultados produzidos a partir das análises da minha dissertação me impulsionaram a retomar a temática que hoje abordo neste projeto de tese.

Ao perseguir respostas para a pergunta “Que representações sobre a diferença surda circulam nas produções literárias dos alunos do curso de graduação em Letras-Libras?” (POKORSKI, 2014, p.12) pude perceber que a literatura se constituía como que um espaço para demarcar e até mesmo celebrar a diferença surda, algo que já havia percebido em certa medida nas dissertações e teses analisadas em 2010, nas quais os pesquisadores enfatizavam a sua identidade¹², desde as primeiras linhas, em frases como “Sou surdo! O meu jeito de ser marca a diferença!” (MIRANDA, 2001, p. 8). Ademais, percebia que tanto as narrativas literárias quanto as produções acadêmicas assumiam um papel político, pois denunciavam a exclusão e opressões vivenciadas pelo povo surdo. Além disso, o caráter político das pesquisas também se evidenciou no momento em que elas se tornaram espaço para registro e divulgação das experiências e da própria cultura desta comunidade específica. Cabe salientar,

¹² Essa ênfase à autoria surda e marcação da diferença também foi um aspecto recorrente no material analisado da presente tese. Abordo essa temática na seção 6.1 dessa pesquisa.

no entanto, que esse caráter político das pesquisas não é algo que se restrinja à produção das minorias, pois em qualquer modo de pensar ou agir acadêmico estão em operação relações de poder, disputas por verdades, ou seja, a “ciência nada mais é do que a política por outros meios”(SANTOS, 2005, p. 18).

Deste modo, os “achados” das pesquisas anteriores impulsionaram a escolha dos objetivos para o presente projeto, bem como as leituras sobre metodologias de pesquisa pós-críticas possibilitaram pensar a minha pesquisa de um outro modo, ou seja, como espaço de produção e negociação de sentidos, portanto, espaço político no qual escolhas são feitas. Esse entendimento também atravessa o meu olhar para as pesquisas que constituem o meu objeto de análise e assim tornou-se ainda mais importante pensar sobre os temas das pesquisas, sobre os motivos narrados como responsáveis para a produção de determinadas perguntas e sobre os procedimentos analíticos. A partir das lentes teóricas que uso neste estudo, nenhum desses elementos citados é neutro (nem mesmo a minha opção por escolher essas lentes e não outras).

As nossas perguntas de pesquisa emergem de nossas dúvidas particulares, nossas insatisfações ou curiosidades, porém “nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças” (COSTA, 2005, p. 200). Isso explica, por exemplo, por que alguns temas, como apresentei ao trazer duas pesquisas produzidas anteriormente, só passaram a ser investigados a partir de determinado contexto social e histórico. Por essa razão, é preciso estar atenta, na medida do possível, às conjunturas políticas, sociais, históricas nas quais se inscrevem as pesquisas que compõem o *corpus* analítico deste estudo. Sobre essa questão da contingência dos objetos de pesquisa, Maria Isabel Bujes (BUJES, 2007, p. 21) afirma que

Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela "conforma" certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma "entidade real", eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis.

Assim, é possível dizer que as pesquisas produzem os objetos de que falam; portanto, o que vemos é culturalmente construído. Nesse sentido, há inúmeras possibilidades de olhar para um mesmo objeto, por isso é interessante pensar que, ao investigar as pesquisas de surdos, não encontrarei uma única maneira de interpretar. Meu olhar é produzido a partir das leituras que faço, do lugar em que me inscrevo social e teoricamente; o mesmo acontece com os surdos autores das teses e dissertações que aqui serão analisadas.

Neste ponto, embora a presente pesquisa seja uma análise documental, a concepção de texto com que trabalho implica perceber a leitura das teses e dissertações como um diálogo, e assim esta caminhada por entre esses textos acadêmicos se aproxima da metáfora abordada por Santos no texto “Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver” (2005). “Estar lá” debruçada sobre os textos dos surdos como pesquisadora é diferente de quem apenas visita o texto, e nele faz “turismo”; a leitura que faço é diferente, portanto, mesmo que eu já tenha lido muitas dessas teses e dissertações em outros momentos. Essa viagem pelos escritos surdos implica um retorno, ou seja, para o registro da tese, no qual os excertos são como fotografias dos passeios; no entanto esse registro da “realidade” observada é constituída pelos olhos do(a) etnógrafo-turista, e esse olhar possui implicações dos roteiros traçados, dos modos de ter estado lá, maneiras de se hospedar, se locomover, ou em outras palavras, possui implicações do processo metodológico, das bagagens teóricas, conceituais e de experiência. Por fim, permaneço concordando com as reflexões propostas por Santos a partir da leitura de Geertz e, assim, embora a minha escrita seja habitada pelas leituras das teses e dissertações dos surdos, ou seja, habitada pelo tempo em que estive lá (retomando a metáfora do etnógrafo-turista), ainda assim “sou eu que escrevo *aqui*, com meus (minhas) interlocutores (as) – autores (as) e leitores (as)” (SANTOS, 2005, p. 15).

Compreendo que essa escrita, embora minha, se dá no diálogo com meus interlocutores, com as leituras feitas e também com os autores que produziram sobre temáticas semelhantes à minha. Deste modo, torna-se relevante considerar o que outras pesquisas também vêm produzindo a respeito dessa temática de investigação, pois, como afirmei anteriormente, compreendo que minha pesquisa não é um empreendimento isolado. É necessário atentar para o que já foi produzido, pois isso qualifica a minha investigação, possibilita que eu valorize o esforço investigativo alheio, me aproprie e caminhe a partir de brechas sinalizadas, ou até mesmo que siga em outras direções.

Para realizar a busca por essas pesquisas já produzidas, tracei alguns caminhos. Inicialmente, utilizando os descritores “representação de surdos”, “surdos acadêmicos”, “surdos na pós-graduação”, “mestres surdos”, “doutores surdos” e “narrativas surdas”, investiguei o portal de periódicos da CAPES, não encontrando um número muito grande de resultados. Ampliei meu estudo em outros espaços de busca, como o Mendeley¹³ e o próprio Google Acadêmico, além de estar em constante movimento de atenção para meu tema de

¹³ O Mendeley é um gerenciador de referências que também funciona como uma rede social para compartilhamento de textos. Na versão web é possível realizar buscas por artigos e outros textos, tal como é possível ser feito em outros repositórios acadêmicos. A diferença do Mendeley é que todos usuários podem compartilhar textos e assim o número de referências do repositório torna-se bastante móvel.

pesquisa em todas as leituras que fui fazendo ao longo das disciplinas em que me matriculei no PPGEDU/ UFRGS. Conforme fui lendo, percebi que alguns textos, embora não conversassem diretamente com meu tema de pesquisa, poderiam ser úteis para pensar sobre os diferentes espaços de pós-graduação em que os surdos brasileiros se inserem, bem como a constituição das identidades surdas moldadas nesses espaços.

Detive meu olhar também para pesquisas sobre narrativas surdas produzidas não necessariamente em teses e dissertações (KARNOPP; POKORSKI, 2014; POKORSKI, 2010; RIBEIRO, 2012, LINHARES, 2019), mas também na literatura (MÜLLER; MIANES, 2016; POKORSKI, 2014) e outros espaços de escrita acadêmica (MORAES, 2014). Um estudo que se aproxima da presente pesquisa é a dissertação de Ramon Linhares (LINHARES, 2019) na qual o autor parte da pergunta “Quais as contribuições conceituais dos pesquisadores surdos do Brasil para a Tradutologia das línguas de Sinais?” e, dentre diversas reflexões, o autor afirma existir ainda uma “ausência de Surdocentralidade nas produções acadêmicas sobre os fenômenos ligados às pessoas e coletivos Surdos.” (p. 26), o que justifica a escolha das produções acadêmicas surdas em nível de pós-graduação, como objeto de análise.

A pesquisa de Linhares é um exemplo perfeito de como é possível ter o mesmo objeto de análise e produzir pesquisas distintas. Embora o autor também tenha tido como uma das etapas de sua pesquisa o levantamento das teses e dissertações produzidas por surdos, suas análises foram centradas em três produções, e tiveram como aporte teórico os Estudos da Tradução. O interessante da pesquisa realizada por Ramon Linhares é que ela auxilia a preencher uma das lacunas deixadas por mim ao longo das análises: embora eu tenha percebido a urgência de discutir os textos acadêmicos surdos como traduções, não dei a devida ênfase a esta questão ao longo da tese por compreender que essa temática mereceria uma análise mais aprofundada, e que no momento, não teria relação direta com os meus objetivos de pesquisa.

Um dos estudos encontrados, que mais se aproxima de minha pesquisa é o produzido por Maria Clara Ribeiro, na tese intitulada “O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante” (RIBEIRO, 2012). No referido estudo, a autora, a partir do campo da análise do discurso de vertente francesa, analisa três teses produzidas por surdos e discute como os pesquisadores surdos se posicionam ora como intelectuais, ora como militantes. Tais posições de sujeito, no entanto, se entrecruzam e se afirmam mutuamente. Segundo a análise da autora, ser militante é de certa forma uma posição que autoriza o sujeito surdo a falar academicamente em nome da comunidade surda e de produzir conhecimentos sobre ela ou que a ela interessam, ou seja, a participação no

movimento surdo ou a escrita visivelmente comprometida com os interesses da comunidade surda, atribuem valor social à pesquisa produzida pelos surdos dentro da comunidade em que eles se inserem.

Ainda de acordo com Ribeiro (2012), a produção acadêmica sustentada, em certa medida, pelo movimento surdo, por sua vez embasa e potencializa esses mesmos movimentos, ao dar subsídios teóricos para argumentações das reivindicações da comunidade surda. Relacionada a esta questão de valorização e validação das pesquisas surdas, a autora aponta que “de um lado, há quem estranhe (e desmereça) a produção acadêmica de autoria surda, por considerá-la parcial e automotivada” (p.16) e eu acrescentaria que é possível que representações dos surdos como sujeitos da deficiência ainda atravessem os olhares sobre essas pesquisas; por outro lado, no entanto, segundo a mesma autora, “há quem a considere a essência e a ‘verdade’ sobre os surdos, justamente por causa da produção endógena” (p. 16). Ainda nesse sentido, argumenta que

boa parte da credibilidade conferida atualmente ao Movimento Surdo pode ser atribuída ao alto grau de formação acadêmica de alguns de seus líderes, surdos doutores em Educação. Tudo indica que o sistema de imagens sociais que ainda impera em nossa sociedade determina que a reivindicação de um surdo, por si só, pode não ser digna de fé, mas a reivindicação de professores doutores, ainda que surdos, torna-se credível. (RIBEIRO, 2012, p. 30)

Desconfio dessas posições polarizadas entre desmerecer uma pesquisa ou de atribuir a ela o estatuto de verdade absoluta. Essa ressalva me é muito cara, pois desejo que minha escrita também não seja lida deste modo, mas que se inscreva em um campo amplo de produção constante de verdades, tal como as escritas surdas. Essas narrativas de si presentes nas teses e dissertações de surdos são mais algumas narrativas postas em circulação sobre ser surdo, e, neste caso, de maneira específica, sobre “ser surdo no ambiente acadêmico”, o que não significa que, por serem produzidas pelos próprios sujeitos, seja carregada de mais ou menos “verdade”, pois:

Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade". Embora tenhamos preferências, não existe parâmetro que nos permita julgar o valor de verdade de um discurso. Segundo nos ensinou Michel Foucault, a verdade é deste mundo e é regida por relações de poder que estabelecem os critérios de validade e legitimidade segundo os quais algo pode ser tomado como verdadeiro ou falso. (COSTA, 2007a, p. 148)

Ainda sobre as produções acadêmicas surdas, Klein e Moraes (2014, p. 2) salientam que essas pesquisas têm sido insistentemente citadas pela comunidade surda e pela

comunidade acadêmica de modo geral, no campo da educação de surdos, e que os autores surdos têm sido vistos “como aqueles autorizados a falar sobre a surdez e os surdos”. Nesse sentido, compreendo que as pesquisas surdas produzem verdades, mas não dizem “a” verdade sobre seus objetos de pesquisa, muito embora perceba que há uma série de questões envolvidas nesse processo de negociação das verdades, como “quem diz”, “de onde diz”, “como diz” etc. Esta é uma premissa importante para a escrita que aqui desenvolvo. Não é pelo fato de trabalhar com as narrativas de si, produzidas pelos surdos acadêmicos, que desvelarei a verdade sobre a experiência acadêmica desses sujeitos. Não me cabe, na perspectiva teórica em que me inscrevo, fazer esse tipo de busca. Além disso, me alinho ao pensamento de Larrosa (2016, p. 169) e penso que ao realizar a leitura dessas produções acadêmicas “não se trata de compreender, de dizer a verdade do texto, e sim de experimentar a potência de sua linguagem e o que essa linguagem nos dá a ver, a sentir, a pensar, a escrever, a conversar”.

Por outro lado, é interessante pensar que esse olhar surdo se inscreve dentro de uma cultura e de uma experiência que certamente não é única entre todos os surdos, mas que potencialmente difere do olhar do pesquisador ouvinte, pois

no âmbito acadêmico (e em qualquer outro âmbito), pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados ‘lugares’[...] esses lugares são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções. (MEYER; SOARES, 2015, p.30)

Cabe refletir, no entanto, que ser surdo não é a única diferença que atravessa esses sujeitos, mas que este recorte já possibilita refletir sobre as experiências no ambiente acadêmico com questões como leitura em língua adicional, a presença (que não é neutra e isenta) do intérprete, as quais podem trazer marcas para o processo de escrita das teses e dissertações¹⁴. A questão que trago aqui é a relevância de não se pensar nesses lugares “ser surdo” e “ser ouvinte” como essenciais, ou determinantes de um modo específico de fazer pesquisa até mesmo porque o conceito de lugar de fala (RIBEIRO, 2017), que discuto com mais minúcias na seção seguinte, não remete à ordem do individual, mas do social e cultural.

No entanto, esses “lugares” de ser surdo e ser ouvinte são produzidos a partir da materialidade do corpo, mas também e, sobretudo pela linguagem que produz significados sobre quem são esses sujeitos e quem pode ou não se posicionar em cada espaço. É na

¹⁴ Seria relevante também pensar a formação dos intérpretes, sobretudo ao se pensar nessa ampliação de surdos na pós-graduação, investigando os cursos de formação de intérprete e maneira que eles refletem ou não sobre essa crescente demanda, e sobre as linguagens específicas do campo acadêmico.

linguagem inclusive “que se constroem os ‘lugares’ nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que operam os sistemas simbólicos que nos permitem entender nossas experiências e definir aquilo que nós somos ou pensamos ser” (MEYER; SOARES, 2015, p. 40). Nesse sentido, questiono qualquer essencialização a respeito de “ser surdo” ou “ser ouvinte”, e como argumento tomo alguns exemplos pessoais que possibilitam pensar sobre esses lugares surdo/ouvinte como algo que transcende conceitos fechados em ouvidos que não escutam ou mãos que sinalizam: Não foram raras as vezes em que me deparei com termos “surdo” e “ouvinte” no meu cotidiano. Lembro de algumas vezes, ao trabalhar com meus colegas na universidade, quase todos surdos, que me disseram “tu és ouvinte, mas tens alma surda, então tudo bem”, no sentido de ser autorizada a dizer determinadas coisas. Em outros momentos, pessoas que não me conheciam muito me questionavam se eu era surda, e, ao responder negativamente, recebia uma réplica como “nossa, você parece surda!”.

É, portanto, na linguagem que se constroem as identidades surdas, trazidas aqui no plural justamente para demarcar uma impossibilidade de fixar um único sentido sobre ser surdo, e também para questionar os modos de narrar (e até mesmo de narrar a si mesmo) esses sujeitos a partir de um único ponto, de uma única possibilidade de ser. Corroboro a argumentação de Moraes e Klein que, apoiadas em Hall, discutem que os movimentos sociais necessitam de identidade para o fortalecimento de suas lutas, assim “a afirmação de uma identidade opera como uma estratégia de luta, como um campo de militância política desses grupos [...]”. No entanto é preciso desconfiar da rigidez dessas identidades, quando elas impossibilitam que outras formas de existir também possam se afirmar nesses movimentos, e no caso dos surdos, os impossibilitam “de vir a ser de outras formas, de se constituir de outros modos” (MORAES; KLEIN, 2014, p. 7).

É partindo desta concepção que se torna relevante olhar para as experiências trazidas nas narrativas dos acadêmicos surdos, compreendendo que esse lugar de “sujeito acadêmico” vai adquirindo diferentes significados a partir das representações que são postas em circulação na e pela linguagem. Cabe salientar, no entanto, que a linguagem não é transparente e, para além dos deslizamentos de sentido referentes ao que me é possível ler, há também questões sobre o que é possível ser dito em um texto acadêmico, vinculado a uma determinada linha de pesquisa e perspectiva teórica. Todos esses aspectos tiveram de ser levados em conta no processo de investigação de narrativas e também no processo de escrita e de leitura desta tese.

No entanto, antes de partir para a análise ou até mesmo para a apresentação das escolhas adotadas na sequência da caminhada por esse trajeto academicamente florido,

acredito ser relevante fazer uma pausa e reconhecer um pouco o terreno por onde serão dados os próximos passos. Afinal a presença surda nos programas de pós-graduação brasileiros é relativamente recente, e é interessante pensar um pouco sobre os possíveis efeitos dessa presença na produção de pesquisa no Brasil. Assim, na próxima seção continuo discorrendo sobre o conceito de lugar de fala, a partir das discussões propostas por Djamila Ribeiro (2017) e apresento um breve histórico dos surdos na pós-graduação no Brasil.

3. PORTAS E JANELAS DA “TORRE” DA PÓS-GRADUAÇÃO



Eis que segui caminhando pelo “trajeto academicamente florido” e em meio a esta aventura me deparo com uma torre, com paredes imponentes de pedra que insinuam um aspecto de fortaleza, me dando a impressão de ser uma construção já com vários anos e que permanecerá ali certamente por muito tempo. Inicialmente ao olhar para a torre imagino que talvez eu não seja bem-vinda se decidisse adentrar às suas portas. Havia algo em seu aspecto que me dizia que ser mulher e aluna egressa de escola pública imprimiriam em mim algumas marcas que fariam que talvez eu não fosse tão bem-vinda naquele espaço. Paro para observar por mais um instante e percebo que há muitas janelas na torre, que possibilitam que quem de dentro dela observa o mundo, possa, dependendo da

janela escolhida, ver paisagens diferentes. Com um pouco mais de atenção observo que é possível enxergar algumas fissuras nas paredes de pedra.

Talvez alguns possam julgar que essas fissuras tenham deixado a estrutura da torre um pouco mais frágil, ou que tenham tirado um pouco da beleza de sua fachada; outros, porém, perceberam que essas aparentes fissuras na verdade são essenciais para deixar ventilar a torre, e ainda a tornam mais forte para aguentar os pequenos movimentos do terreno. Se a torre fosse totalmente rígida, sem essas ditas fissuras, esses pequenos movimentos já a teriam derrubado.

(Juliana Pokorski)

Início este capítulo com essa imagem que dá continuidade à metáfora da pesquisa como viagem, a qual costura esta tese, tendo por inspiração algumas das discussões propostas por alguns autores do livro *Habitantes de Babel* (LARROSA; SKLIAR, 2001a), as quais discutem a imagem bíblica da Torre de Babel.

Babel fala de unanimidade, de totalidade e de mesmidade: de uma cidade, de uma torre, de um nome e de uma língua, que são para todos a mesma coisa. E fala também do fim da unanimidade, da totalidade e da mesmidade: da dispersão dos homens, da destruição da torre, da perda do nome, da confusão da língua e do aparecimento de outros homens, de outras torres, de outros nomes e de outras línguas (LARROSA; SKLIAR, 2001b, p. 10).

No primeiro capítulo do livro, Larrosa e Skliar questionam o caráter negativo atribuído à multiplicidade de línguas, resultante do suposto castigo divino à prepotência humana de querer construir uma torre que alcançasse o céu, e atribuem a esta grande narrativa a tendência humana de pensar na multiplicidade e na desordem como algo negativo. Na sequência do livro, Félix de Azúa (2001) complementa essa ideia ao se debruçar sobre o próprio texto bíblico, propondo que a dispersão dos humanos em diversas línguas e povos pela Terra, ao invés de um castigo, seria apenas uma maneira de fazer cumprir o desejo divino de que se multiplicassem e enchessem a terra.

Para além da discussão teológica, a que esses autores propõem, e o que eu também defendo, é que se possa enxergar a diferença, a multiplicidade, e até mesmo a desordem, não somente inevitável como também produtiva, e deste modo “venhamos a tomar conta da nossa condição de ser habitantes de Babel, habitados por Babel” (TÉLLEZ, 2001, p. 78). Ao trazer a imagem da torre para o início desta seção propus que pensássemos nela como o grande sistema da pós-graduação, imponente e até mesmo aparentemente inacessível para muitos.

As janelas da torre podem ser lidas como as diferentes lentes teóricas, temas e linhas de pesquisa, enfim, diferentes possibilidades de investigação que se abrem ao se olhar por cada uma dessas aberturas. A partir dessa imagem não se pode saber se essas janelas são acessíveis a todos, ao menos de fora da torre, não é possível saber a altura das janelas, se é preciso acessá-las por uma escada, se é preciso atravessar algum cômodo dentro da torre. A única coisa que se pode saber, de fora da torre, é que de dentro dela existe a possibilidade de olhar para inúmeras direções. O que talvez nem todos reparem é que raramente duas pessoas enxergam a mesma paisagem, seja porque cada um tem uma altura, escolhe um ângulo de visão, seja porque nem todos podem ficar observando pelo mesmo período de tempo. Também modifica o modo que se enxerga a paisagem, a forma de registro escolhido (alguns fazem anotações, outros fotografam, outros optam por fazer uma pintura ou até mesmo um desenho em grafite) e também o fato de cada um atentar para detalhes diferentes da paisagem observada.

Um outro aspecto importante nesta imagem da torre são essas fissuras, que para muitos representam um perigo para a estabilidade, mas para outros é justamente o que deixa a torre de pé. É possível olhar para dentro da torre, e até mesmo de dentro dela para fora, através dessas fendas, e sem dúvida isso faz toda a diferença, pois possibilita não somente que novos ares transitem por entre as paredes da torre, como que se vejam inúmeras outras paisagens. Algumas dessas fissuras se abriram com a força do tempo, com o terreno que trabalha e obriga a torre a se modular embora ela parecesse completamente estável. Outras fissuras se abrem de dentro para fora, justamente porque em dado momento engenheiros ou técnicos perceberam, ao olhar para a estrutura da torre, que ela precisava ter alguns espaços entre suas pedras, para não deixar que o mofo se instalasse, ou porque simplesmente foi se percebendo que apenas as janelas antigas já não davam conta da entrada de luz necessária e, além disso, se começou a perceber que existiam paisagens muito instigantes e belas a serem visualizadas através dessas aberturas alternativas.

É deste modo que enxergo a participação das minorias nos PPG. É interessante quando outras vozes ocupam esse espaço acadêmico que muitas vezes se diz neutro e começam a

deixar em evidência que esses saberes até então produzidos eram apenas pretensamente universais. A presença dessas vozes até então excluídas da pós-graduação possibilita olhar os objetos de pesquisa de outros ângulos, e até mesmo produz outros objetos, outras perguntas, ou seja, esse acesso produz efeitos na universidade. Sobre essas questões me remeto a pesquisa produzida por Fagundes (2017), na qual ela discute a presença Kaingang na academia como uma “arma teórica” até mesmo na luta por demarcação de terras, e na busca por direitos nos mais diferentes níveis. Ainda no mesmo texto, a autora salienta que esse “sujeito subalterno” sempre falou, sempre produziu conhecimento, mas nem sempre foi escutado; sua presença na academia, porém, tal como afirma Bruno, um dos entrevistados na pesquisa de Fagundes, “é uma maneira de conquistar reconhecimento” (p. 62); além disso, é uma possibilidade de pensar em todos os outros saberes que não encontram lugar na academia.

Retomando a metáfora da torre, o que se pode dizer é que o trajeto da pesquisa está para muito além do espaço específico da pós-graduação, mas não se pode negar que a torre se constitui em um ambiente notável. Pode-se ampliar a metáfora e pensar que cada abertura na torre, cada pessoa que por ela transita remete a um lugar de fala, e que sem dúvida esses lugares produzem diferentes pesquisas. Dar destaque para essas fissuras e janelas na metáfora é uma tentativa de questionar essa mesmidade ou essa neutralidade por vezes imaginada para a pesquisa. No livro “O que é: lugar de fala?” (RIBEIRO, 2017) a autora, a partir de discussões sobre o feminismo negro, questiona a crítica feita a posicionamentos muito demarcados, que afirma que esses grupos específicos, tal como os negros, no caso do discutido pela autora, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, se tornariam “separatistas” ou estariam “pensando somente nelas mesmas” (p.31). Segundo a autora, os resultados de pesquisa, ou até mesmo os discursos, “Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais.”

Seguindo na mesma argumentação, Djamila comenta sobre o equívoco comum de confundir lugar de fala com representatividade. Segundo a autora, é possível que uma travesti negra não se sinta representada por um homem branco cis, no entanto, ele pode teorizar sobre as pessoas trans a partir do lugar que ele ocupa. Nessa afirmativa se encontra uma das grandes riquezas teóricas do conceito central do livro, o qual adoto nesta minha tese: o lugar que se ocupa não impede de pensar sobre algo, mas ele precisa ser demarcado e precisa ser visto como um lugar. Em um sentido bastante semelhante, Linhares (2019) afirma que ao se enfatizar o lugar de fala dos pesquisadores surdos, se produz uma quebra com uma suposta

neutralidade das pesquisas não surdas, e enfatiza que é necessário localizar todas essas falas, pois as pesquisas estão imersas em experiências individuais e visões de mundo produzidas a partir de posições discursivas.

É possível, assim como eu, ser ouvinte e pensar sobre os surdos na pós-graduação, pois no momento em que os lugares são demarcados, é possível, por exemplo, pensar em privilégios e desnaturalizar lugares hegemônicos. Cada lugar de fala passa a ser mais um lugar, e não mais visto como o espaço universal, assim, “pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento do sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta.” (RIBEIRO, 2017, p.90)

Justamente por perceber que o lugar de fala produz sentidos sobre a pesquisa, optei por fazer o recorte da autoria surda. Desse modo, penso que é possível discutir o papel político dessas produções, pois estas são não somente reflexo de uma busca pessoal por respostas a problemas de pesquisa, mas também uma resposta social, tal como afirma Maria Clara Ribeiro “um meio de contribuir para a desconstrução de imagens e estereótipos baseadas na insuficiência, na falta, na menos valia” (2012, p. 26).

Talvez de maneira mais subjetiva, eu poderia afirmar que um objetivo que permeia essa tese é o de criar um espaço no qual se possa dar a ver, fazer aparecer as pesquisas produzidas por surdos e narrativas nelas registradas. Não como alguém que fala *por* um grupo, que deseja “dar voz” a um grupo minoritário, pois o número de pesquisas que apresentarei na sequência já ilustra o quanto os surdos têm encontrado espaços para produzir saberes no âmbito acadêmico. Apoiada no conceito de lugar de fala apresentado por Djamila Ribeiro (2017), quero falar *com* esses sujeitos em minha tese e, a partir do meu lugar de fala, de mulher ouvinte, tentar desnaturalizar o meu próprio lugar como pesquisadora que tem como primeira língua o português brasileiro. Ou seja, enfatizar o quanto há um lugar demarcado e que produz efeitos na minha pesquisa, como aquela que entra em contato com as narrativas surdas a mim disponíveis em minha língua materna, e que as analisa a partir de uma perspectiva da diferença.

Ao ler as teses e dissertações produzidas por surdos, compreendo que ler “significaria criar uma atmosfera de igualdade e conversa a respeito do que foi escrito, pôr no meio da leitura como uma prática relacionada à ficção, à invenção, à narração. E ‘escrever’ [no caso, a minha escrita da tese] não poderia ser outra coisa que o eco primeiro da leitura.” (SKLIAR, 2019, p. 92). Fazer eco desses escritos surdos significa colocá-los em movimento, mas a partir do meu olhar, daquilo que me é possível enxergar a partir do lugar que ocupo.

O meu lugar é o de uma pesquisadora ouvinte que observa pesquisas produzidas por surdos. Uma ouvinte que durante todo o percurso acadêmico, desde a graduação, tem partilhado momentos de orientação e participação em grupos de pesquisa com acadêmicos e pesquisadores surdos, participando de aulas com esses sujeitos tantas vezes colegas, amigos, trocando ideias sobre leituras, escrevendo em conjunto artigos, viajando para congressos, etc. Mesmo que fluente em língua de sinais, convivendo com surdos cotidianamente nas mais diferentes esferas sociais de minha vida, pertencente a comunidade surda, permaneço ouvinte, muito embora vivencie inúmeras situações em que vejo as fronteiras entre essas identidades parecerem perder a sua rigidez.

Esses sujeitos surdos, no entanto, não estiveram desde sempre no ambiente acadêmico. No Brasil, a primeira surda a frequentar um curso de pós-graduação *stricto sensu* foi a pesquisadora Gladis Perlin, que defendeu a dissertação “Histórias de vida surda: identidades em questão” no ano de 1998 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; no entanto não encontrei muitos registros sobre essa primeira entrada ou sobre a história dos surdos em outros programas de pós-graduação. Sem dúvida seria muito valiosa uma pesquisa mais extensiva sobre essa temática, o que não será possível nesse momento, uma vez que tal temática não se relaciona diretamente aos objetivos desta tese, embora pensar brevemente sobre o contexto histórico e social no qual as pesquisas aqui analisadas se inserem, seja relevante.

Antes, no entanto, de pensar sobre a história dos surdos na pós-graduação, é necessário pensar sobre a pós-graduação em um contexto mais amplo. Karla Almeida (2017) em sua tese de doutorado, através de uma análise documental, buscou compreender criticamente a história da pós-graduação brasileira, e apresenta o quanto ainda faltam estudos que se debrucem a pensar a pós-graduação a partir de um viés histórico. Segundo a autora, vários estudos discutem de maneira tangencial essa temática, ou fazem recortes estudando a pós-graduação de determinados campos de saber ou em universidades específicas.

Segundo Almeida, não existe um consenso sobre as origens da pós-graduação no Brasil, que “ora são remetidas ao Decreto no 19.851, de 1931, que organizou pela primeira vez o ensino superior em nosso país num modelo universitário, ora são remetidas ao Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira que a conceituou” (2017, p. 17). Na sequência do estudo da autora, ela apresenta indícios sobre a gênese da pós-graduação do país, por meio de uma vasta documentação de diferentes universidades do país, mesmo que o termo “pós-graduação” na época ainda não fosse utilizado. O modelo formalizado de pós-graduação, semelhante ao que

temos hoje, no entanto, tem seu início a partir do Parecer Sucupira, publicado em dezembro de 1965, conforme Almeida (2017, p.37)

no que se refere à história da pesquisa e da pós-graduação, existe um antes e um depois do Parecer no 977 de Sucupira, não apenas do ponto de vista das conceituações que o parecer traz para a matéria mas, e principalmente, por instituir novas práticas referentes ao processo de titulação de quadros, de formação de pesquisadores e de produção de conhecimento.

Newton Sucupira, o relator do referido parecer, em um artigo publicado em 1980, aponta outros marcos relevantes para constituição da história da pós-graduação brasileira. Segundo Sucupira, “o primeiro documento legal a utilizar o termo pós-graduação para designar uma modalidade de cursos superiores foi o Decreto nº 21.231, de 18 de junho de 1946, que baixou o Estatuto da Universidade do Brasil.” (SUCUPIRA, 1980, p. 6). Este decreto, no entanto, fazia distinção entre cursos de especialização, cursos de pós-graduação e cursos de doutorado, muito embora as análises de Sucupira considerem que essa divisão, bem como as definições desses diferentes cursos revelassem uma “concepção totalmente inadequada da pós-graduação” (ibidem, p.6).

Segundo o mesmo autor, “até a década de 50 o ensino superior brasileiro se limitava praticamente à graduação de caráter quase exclusivamente profissional” e a ideia de pós-graduação como uma atividade regular das universidades começa a surgir somente a partir do momento que se começa a conceber um outro formato de universidade que fosse “destinada à investigação científica, à elaboração e difusão da cultura, à preparação técnico-profissional e à extensão em termos de serviço social” (SUCUPIRA, 1980, p. 9). Em, 1962 o Estatuto da Universidade de Brasília, universidade que deu início a este novo modelo de ensino superior, apresenta a pós-graduação em dois níveis, maestria (mestrado) e doutorado, seguindo o modelo estadunidense.

Em 1965 - ano considerado pelo autor como um “marco decisivo para a pós-graduação brasileira” (SUCUPIRA, 1980, p.15), por ter sido o ano que o Conselho Federal de Educação confirmou o parecer que definiu a pós-graduação no Brasil e fixou suas características - no Brasil já existiam vinte e três cursos de mestrado e cerca de dez doutorados. Já em 1977, após a reforma universitária de 1968-1969, o índice de crescimento da pós-graduação no Brasil se aproximava de 20 vezes, e já se tinha um total de 609 cursos de mestrado e 213 doutorados. Na sequência da expansão, em 2017, dados da Plataforma Sucupira, apresentados na pesquisa de Almeida (2017, p. 16) apontavam para um total de “6641 cursos de pós-graduação no país, sendo 3486 mestrados, 2207 doutorados e 768 mestrados profissionais recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação”.

Esse contexto de ampliação da pós-graduação é abordado por Ana Lucia Monteiro (2015) em sua dissertação, quando analisa o acesso e permanência do aluno surdo na pós-graduação da UFSC. Segundo a autora, para pensar a ampliação do acesso à pós-graduação, é necessário inicialmente atentar para a ampliação do acesso no Ensino Superior no nível da graduação, pois somente a partir dela é possível acessar níveis posteriores. Nesse sentido, a autora evidencia a constituição de 1988, que, na visão dela, questiona a “elitização histórica do acesso à educação superior” (p. 36) e reconhece a universidade como espaço de transformação social.

Monteiro (2015) também salienta o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado no ano de 2007, que ampliou substancialmente o número de campus universitários, estendeu o atendimento em cidades do interior e expandiu as políticas de inclusão e assistência estudantil. Menciona também o Programa Universidade para Todos (ProUni) de 2013, que “amplia o acesso à educação superior concedendo bolsas de estudo a estudantes de baixa renda em instituições privadas, em contrapartida à isenção de impostos” (p. 38). Uma última política citada pela autora e que precisa ser ressaltada ao se pensar a democratização no acesso do Ensino Superior é a Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012), que a partir de 2012 passou a reservar cinquenta por cento das vagas do Ensino Superior para pessoas que tivessem realizado todo o Ensino Médio em escola pública.

Outro destaque precisa ser dado ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) de 2005¹⁵, que posteriormente deu base à criação de núcleos de acessibilidade permanentes nas universidades, a partir de 2011, com objetivo de promover ações que garantissem a efetiva participação das pessoas com deficiência à vida acadêmica. Tomando como exemplo a UFRGS, e o caso específico dos surdos na pós-graduação, interesse dessa tese, com a implementação do Programa Incluir, foram contratados diversos intérpretes de Libras que puderam atender às demandas cada vez mais crescentes dos surdos nos cursos de mestrado e doutorado da universidade.

Embora essas políticas apresentadas não se relacionem diretamente à pós-graduação ou a presença surda nesse espaço (com exceção do último programa apresentado), imagino que elas possam ter influenciado em mudanças para além da graduação, tensionando, em alguma medida, as paredes na nossa metafórica torre da pós-graduação. Na pesquisa de Monteiro, pouco é apresentado em relação a políticas específicas para a pós-graduação; além

¹⁵ Informações adicionais sobre o Programa Incluir disponíveis no Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 8 de janeiro de 2021.

disso, ao analisar editais de seleção para diferentes programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, ela não encontrou nenhum edital que mencionasse o uso de Libras, e apenas os editais dos programas de pós-graduação em linguística e educação mencionavam algum aspecto relativo à acessibilidade do candidato. Cabe salientar que a pesquisa de Monteiro é datada em 2015 e que muito pode ter mudado nos últimos anos. Seria interessante, em uma pesquisa posterior, analisar os editais de seleção dos diferentes programas de pós-graduação, do Brasil, comparando questões como reserva de vagas e/ou acesso dos sujeitos surdos, dentre outras diferenças, nesses programas.

Apenas a título de informação, fiz a leitura dos últimos editais de seleção para ingresso no mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por ser esse o PPG em que a minha pesquisa se inscreve, e que também tem papel importante por ser o espaço em que a primeira pesquisa produzida por surdos se engendrou. Desde 2017 os editais passam a contar com reserva de vagas para candidatos/as autodeclarados/as negros/as, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais. A partir desse ano também, os editais passam a ser divulgados, além da versão em português, em Libras, de maneira a, desde o edital¹⁶, dar mais acesso aos candidatos surdos. Em 2017, o edital¹⁷ se baseava na Resolução 001/2016¹⁸, que instituiu o sistema de reserva de vagas e que tinha definido em seu primeiro item que

Parágrafo 1º - Do número total de vagas reservadas, preferencialmente, trinta e cinco por cento (35%) serão atribuídas para candidatas/os autodeclaradas/os negras/os, vinte e cinco por cento (25%) para indígenas, dez por cento (10%) para quilombolas, vinte por cento (20%) para pessoas com deficiência e dez por cento (10%) para pessoas travestis e transexuais.

Parágrafo 2º - As vagas reservadas serão distribuídas entre as linhas de pesquisa do Programa conforme estabelecido em edital.

Parágrafo 3º - Cada linha de pesquisa deverá contemplar obrigatoriamente, no mínimo, uma (01) vaga a cada processo seletivo para candidatas/os autodeclaradas/os conforme o Artigo 1º.

Nesta mesma resolução, e em consequência, todos os editais de seleção do PPGEDU UFRGS nos anos subsequentes, foi autorizado aos candidatos surdos optar pela substituição da produção da prova escrita em português, pela filmagem da prova em Libras. Não fica

¹⁶ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=lo_97MwIPvs. Acesso em 08 de abril de 2020.

¹⁷ UFRGS. PPGEDU. **Edital de seleção dos cursos de doutorado e mestrado em educação**: ingresso 2017. Porto Alegre: Faced, 2017. Disponível em encurtador.com.br/aDLVO. Acesso em 14 de agosto de 2020.

¹⁸ UFRGS. PPGEDU. **Resolução nº 001/2016**. Porto Alegre: Faced, 2016. Disponível em https://www.ufrgs.br/ppgedu/arquivos/Resolucao_001_2016_reserva_vagas.pdf. Acesso em 08 de abril de 2020.

claro, porém, em nenhum dos editais, como é feita a visualização dessas provas sinalizadas, de modo a manter o anonimato dos candidatos. As etapas posteriores, como a entrega do memorial descritivo e projeto de pesquisa (no caso do doutorado) seguem, até o edital do ano de 2020¹⁹, ao menos, sendo possíveis apenas em português.

Os editais de 2018²⁰ e 2019²¹ basearam a reserva de vagas na resolução 002/2017²² que retifica a resolução 0001/2016. Nesta resolução, embora ainda seja garantida a reserva de 30% das vagas totais previstas no edital, não existe mais nenhuma indicação de nenhum percentual específico para cada um dos segmentos, ou seja, candidatas/os autodeclaradas/os negras/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais. Surge como novidade na resolução de 2017 o parágrafo 2º que trata de maneira específica sobre linhas que possuem número reduzido de vagas:

Parágrafo 2º - Para efeito do dispositivo de que trata o *caput* do artigo 1º, cada linha de pesquisa deverá reservar, no mínimo, 30% (trinta por cento) das vagas ofertadas – Mestrado e Doutorado. Desse modo, nos casos nos quais haja oferta inferior a 3 (três) vagas em cada curso, a linha de pesquisa deverá destinar, obrigatoriamente, no mínimo, 1 (uma) vaga para candidatas/os autodeclaradas/os conforme trata esta Resolução.

No edital de 2020, baseado na resolução 001/2019²³, pela primeira vez os surdos são citados como um grupo específico, deixando de ficar subentendidos como pessoas com deficiência. A resolução de 2019 se diferencia das anteriores por instituir o caráter eliminatório para a primeira etapa da seleção, que até então possuía apenas caráter classificatório. No entanto, conforme Artigo 5º, parágrafo 3º “À nota de cada candidata/o autodeclarada/o, na prova escrita ou no memorial (para candidatas/os indígenas e quilombolas, Mestrado e Doutorado), serão acrescidos, pela Secretaria Acadêmica do Programa, três vírgula zero (3,00) pontos.”.

¹⁹ UFRGS. PPGEDU. **Edital de Seleção dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação**: Ingresso 2020/2. Porto Alegre: Faced, 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/07/EDITAL-DE-SELE%C3%87%C3%83O-PPGEDU-UFRGS-2020-2-vers%C3%A3o-CAMPG-1.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2020.

²⁰ UFRGS. PPGEDU. **Edital de Seleção dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação**: Ingresso 2018. Porto Alegre: Faced, 2018. Disponível em https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2018/01/Edital_selecao_ME_DO_2018.pdf. Acesso em 8 de abril de 2020.

²¹ UFRGS. PPGEDU. **Edital de Seleção dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação**: Ingresso 2019/2. Porto Alegre: Faced, 2019. Disponível em <https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/07/edital-sele%C3%A7%C3%A3o-2019-vers%C3%A3o-aprovada-pela-CAMPG.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2020.

²² UFRGS. PPGEDU. **Resolução nº 002/2017**. Porto Alegre: Faced, 2017. Disponível em https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/07/Resolucao_002_2017_reserva_vagas.pdf. Acesso em 8 de abril de 2020.

²³ UFRGS. PPGEDU. **Resolução nº001/2019**. Porto Alegre: Faced, 2019. Disponível em https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-001_2019-POL%C3%8DTICAS-AFIRMATIVAS-11-nov-2019.pdf. Acesso em 8 de abril de 2020.

Para além dos editais, que possibilitam enxergar brevemente as condições de possibilidade de acesso dos candidatos surdos à pós-graduação em educação na UFRGS, também se configura um documento relevante a resolução 001/2018²⁴ que “institui o exame de proficiência em Língua Portuguesa como língua adicional para estudantes indígenas e estudantes surdos.”. Para homologação dos títulos, o PPGEDU-UFRGS estabelece como critério a aprovação em exames de proficiência em leitura em duas línguas estrangeiras para o doutorado, e uma língua estrangeira para o mestrado. A resolução supracitada possibilita que os surdos e indígenas possam considerar o português como uma dessas línguas estrangeiras, mesmo que sejam nativos brasileiros, desde que aprovados em teste de proficiência, tal como é feito para as demais línguas. O interessante desta resolução é que ela institui oficialmente os sujeitos surdos como usuários de uma outra língua, e facilita o reconhecimento do português como língua adicional, o que já era concedido outrora, porém por meio de processo.

Vale mencionar que muito antes da resolução de 2018, já em 1997, durante o mestrado, Gladis Perlin solicitou que o português fosse considerado sua língua adicional, mesmo que, na época a Língua Brasileira de Sinais não fosse reconhecida legalmente em nível nacional, o que viria a acontecer somente em 2002. No ofício que abre o processo nº 036039/97-36 a solicitação da referida mestrandia é encaminhada ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, pelo então coordenador do PPGEDU-UFRGS Nilton Bueno Fischer. O processo apresenta a demanda específica da aluna Gladis Perlin, mas intenta abrir precedente para todos os demais surdos. O parecer nº. 065/98 que finaliza o processo, autoriza de maneira específica a então única aluna do PPGEDU, sem mencionar os possíveis demais surdos, manifestando-se “favoravelmente, quanto ao mérito, à solicitação de GLADIS PERLIN, deficiente auditiva do Curso de Pós-Graduação em Educação, possa prestar exame de proficiência em língua estrangeira em português, considerando-se que sua primeira língua é a de sinais.”.

No referido processo, encontram-se anexados a Lei Municipal nº. 7857/96 que “institui a Língua de Sinais dos surdos no município de Porto Alegre”; e também um texto redigido pelo então orientador de Gladis Perlin, Carlos Skliar. Nesse texto, intitulado “*Las lenguas de Señas, las lenguas orales y los sistemas de comunicación gestual*”, Skliar questiona alguns mitos sobre as línguas de sinais e apresenta estudos que subsidiam a defesa da língua de sinais como uma língua natural. A relevância está na defesa dos direitos linguísticos dos

²⁴ UFRGS. PPGEDU. **Resolução nº001/2018**. Porto Alegre: Faced, 2019. Disponível em https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/07/Resolucao_001_2018.pdf. Acesso em 8 de abril de 2020.

surdos, numa época e numa situação em que ainda se fazia necessário apresentar argumentos sobre esse tema.

Esse processo nos auxilia a pensar sobre como os primeiros surdos adentraram os Programas de Pós-Graduação, possibilitando a abertura para serem vistos como sujeitos, como acadêmicos, e até mesmo para que a sua língua fosse visibilizada. Esses processos foram árduos, todavia essenciais para que, em momentos posteriores, outros sujeitos pudessem ocupar a pós-graduação.

Retomando a metáfora com que inicio essa seção, pode-se imaginar que a torre está lá no meio de uma mata fechada, que até há algumas estradas que chegam até ela, mas nem todos estão autorizados a transitar. É preciso, portanto, abrir trilhas, desbravando a mata, cortando ou extraíndo a vegetação (que insistentemente volta a crescer), retirando pedras, construindo pontes que possibilitam atravessar córregos encontrados no meio do caminho. Pode-se afirmar que, depois de abertas as trilhas, fica um pouco mais fácil chegar até a torre. Ainda não se torna simples: é preciso passar por ela diversas vezes e sempre será necessário fazer uma caminhada para chegar até a torre.

Gladis Perlin (1998) apresenta algumas dessas pedras ou dessas vegetações encontradas no caminho, na parte introdutória de sua dissertação de mestrado. Segundo ela, o PPG oferecia, na época, uma linha de pesquisa que não vinha ao encontro das suas expectativas, uma vez que priorizava a abordagem clínica. Já na seleção de mestrado ela precisou reivindicar um intérprete (o que não era um direito adquirido na época) e, na correção da prova, solicitou que o seu formato de escrita fosse aceito; ambas as solicitações foram acatadas pelo programa, no entanto as lutas por permanecer na diferença no ambiente da pós-graduação estavam apenas começando.

A forma como a abordagem da pesquisa se desenvolvia não me atraía. Era algo que batia de novo naquilo que me faria viver na eterna exclusão. Eu lutava por sobreviver na diferença. Não podia admitir uma visão clínica do surdo, o surdo como deficiente. Percebia-se como os colegas que não havia contentamento em se persistir numa pesquisa onde o espaço da consciência social do surdo não tinha cabimento. Muitas vezes, implicações e conflitos aconteciam com professores e com alguns colegas que não conheciam mais a fundo aspectos culturais implicados na vida dos surdos. Doía que a pessoa surda não era vista como sujeito. Incomodava-me a forma como contavam o surdo. Era necessário fazer uma virada, era necessário fazer acontecer uma mudança.

(PERLIN, 1998, p. 11)

A mudança demandada pela pesquisadora começa a acontecer com a chegada do professor Carlos Skliar, que se orientava pelos Estudos Culturais em Educação e com isso possibilitou-se contrapor à visão clínica da surdez, tão questionada pela mestranda. Outro aspecto relevante apontado por Perlin foi a conquista do direito a intérprete particular, que

segundo ela viabilizou acompanhar as aulas e expor as suas ideias, sem mais depender do apoio das colegas do mestrado.

Essa breve retomada sobre o histórico dos surdos na pós-graduação, dando ênfase ao percurso de Gladis Perlin, pioneira nesse histórico, possibilitou pensar brevemente sobre os desafios encontrados pelos surdos nesse espaço. Perlin foi a primeira mestre surda em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porém muitos outros surdos foram os primeiros também em outros contextos, em outros estados, em outras áreas e outros campos de pesquisa, ou foram ainda os primeiros orientandos surdos de seus orientadores etc.

Algo que me chamou atenção quando buscava as teses e dissertações dos surdos, é a quantidade de notícias destacando o caráter inovador desses trabalhos, por meio de reportagens que fazem referência a teses ou dissertações defendidas anos após a defesa de Gladis Perlin.

A reportagem em destaque (figura 1), do blog *Jornalismo sem Censura* de Simone Duarte, afirma que Girlaine Aguiar, com a dissertação defendida em 2019, entra para a história como primeira mestre surda da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Sua dissertação recebe destaque, ao longo da reportagem, pelo caráter inovador da temática abordada pela pesquisadora, tendo sido aprovada com louvor pela banca.

Figura 1 - Reportagem sobre primeira mestre surda da UFCG

PRIMEIRA ALUNA SURDA É APROVADA COM LOUVOR EM DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Ensino de Libras DEFENDIDA NA UFCG

Simone Duarte | terça-feira, julho 16, 2019 | Destaque, Paraíba



Fonte: Recorte de reportagem disponível no site https://www.simoneduarte.com.br/2019/07/primeira-aluna-surda-e-aprovada-com.html?fbclid=IwAR1TWwRRJL_S-p0cY916HqfC36BWEmpEqWphgOhKTiwJjiqr9SCCxcvvnQ8. Acesso em 3 de abril de 2020

Na figura 2, a presença surda é destacada não somente no ambiente da pós-graduação, como também no ambiente universitário como um todo, uma vez que Hamilton Pereira é o primeiro mestre e primeiro professor surdo da Universidade Federal do Amazonas, tendo defendido a sua dissertação no ano de 2018.

Figura 2 - Primeiro mestre surdo da UFAM

Professor é o primeiro mestre surdo de universidade federal

16/07/2018 - 0:00
 Atualizado: 02/05/2019 - 20:23
 Por: Redação



Hamilton Pereira, de 42 anos, era o primeiro **professor surdo** concursado na Ufam (Universidade Federal do Amazonas). Agora, o docente se tornou **mestre** ao ter sua dissertação aprovada no fim de março deste ano.



Pereira coordena o curso de Letras (Libras) da universidade em Manaus, de acordo com **informações** do jornal "Gazeta do Povo". Ele foi o primeiro aluno surdo a conquistar o título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia (PPGSCA).

Fonte: Recorte de reportagem publicada no site <https://catracalivre.com.br/quem-inova/primeiro-mestre-surdo-ufam/>. Disponível em 03 de abril de 2020

Na figura 3, temos um recorte de uma matéria divulgada no site da UFRGS, que destaca o primeiro surdo a concluir uma tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e

Dança (ESEFID), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O interessante neste caso, é que embora a matéria seja referente a um acontecimento na mesma universidade em que Gladis Perlin havia defendido sua tese em 2003, a defesa de Marco Di Franco torna-se notícia por ser o primeiro do PPGCMH. Deste modo, o que se evidencia é que mesmo em uma mesma universidade, é possível receber o destaque de “primeiro surdo” pois ainda existem muitos programas para os quais a presença surda ainda é novidade.

Figura 3 - Primeiro doutor surdo da ESEFID – UFRGS

Primeiro aluno surdo a defender tese de doutorado pelo PPGCMH - ESEFID- Marco Aurélio Rocha Di Franco

Publicada em 16/09/2019 às 17:17:28 | Atualizada em 16/09/2019 às 17:17:28



Primeiro aluno surdo a defender tese de doutorado pelo PPGCMH - ESEFID

Fonte: Recorte de reportagem publicada no site [https://www.ufrgs.br/esefid/site/noticia/506 Primeiro aluno surdo a defender tese de doutorado pelo PPGCMH ESEFID Marco Aurilio Rocha Di Franco](https://www.ufrgs.br/esefid/site/noticia/506_Primeiro_aluno_surdo_a_defender_tese_de_doutorado_pelo_PPGCMH_ESEFID_Marco_Aurilio_Rocha_Di_Franco). Acesso em 8 de abril de 2020

Sem dúvida a análise dessas matérias (embora tenha encontrado inúmeras, decidi trazer apenas alguns exemplos) renderia uma pesquisa mais aprofundada, sobretudo para se pensar os sentidos atribuídos pelos canais de notícias das universidades sobre os egressos surdos. Como esta não é a temática central da minha pesquisa, nessa seção apresento um pouco no contexto sobre o qual se engendra essa investigação, tal como alguém que abre um

mapa, um guia de turismo e assim conhece um pouco dos caminhos que percorrerá ao longo da viagem. Na próxima seção, apresento de maneira mais detalhada a metodologia deste estudo, bem como os principais conceitos que servirão como base e ferramentas para as minhas análises.

4 POR ONDE VÃO MEUS PÉS



25

Pesquisar é uma aventura; seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições! Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar. [...]. Bons estudos frequentemente estão associados a inesperadas "sacações"!

(COSTA, 2007a, p. 147)

Início esta seção, na qual discorro sobretudo sobre a metodologia adotada neste estudo, ainda com a ideia da pesquisa como uma aventura, uma viagem. Uma viagem que, no entanto, não se faz de maneira apressada, mas aproveitando o trajeto e muito dele fazendo em pequenos passos, para poder observar melhor a paisagem, sabendo minimamente por onde se pisa, para não escorregar no caminho. Essa metáfora explica o motivo para escolha do título “Por onde vão meus pés” para esta seção metodológica.

²⁵ A imagem retrata um dos muitos encontros, com Stuart Hall e Jorge Larrosa ao longo da produção dessa tese, por meio de leituras.

A metáfora da viagem serve primeiramente para acentuar que o processo de pesquisa necessita ser prazeroso, não no sentido de ser leve ou pouco rigoroso, mas no sentido de ser mobilizador. Um segundo ponto importante, abordado pela epígrafe desta seção, é a importância de estar atenta, ao longo da investigação, aos sentimentos, às intuições, enfim, de estar alerta ao meu objeto de pesquisa, sem me apagar neste processo. Tanto na pesquisa que escrevo, quanto nas pesquisas que tomo como objeto de análise, pesquisador/a e pesquisa são indissociáveis.

Além disso, esta pesquisa se inscreve no campo dos Estudos Culturais que é um lugar onde comumente os processos metodológicos fornecem regras menos precisas em relação à condução das análises, ou em outras palavras, é um campo que possibilita a interseção de métodos, e a produção de uma metodologia que se produz juntamente com o objeto de pesquisa, costurada pela teoria. Essa flexibilidade não significa de maneira alguma que não exista rigor teórico ou metodológico, no entanto “não há um método separado da teoria e, frequentemente, o método se constitui com o próprio andar da pesquisa” (SANTOS, 2005, p. 20). Além disso, a prática da pesquisa se produz a partir das questões que são feitas, e se produz ao mesmo tempo em que se desenrola a busca pelas respostas, nunca definitivas ou conclusivas, mas que possibilitam novos passos e roteiros.

Deste modo, a partir da pergunta central de pesquisa: **Que representações sobre “ser surdo” e sobre experiências acadêmicas circulam em teses e dissertações de surdos?** esse estudo se propõe a investigar as narrativas de surdos da pós-graduação, registradas nas suas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação (PPG) brasileiros, da primeira publicação, em 1998, até o ano de 2018.

Trabalho, portanto, nesta pesquisa, com um número extenso de produções acadêmicas produzidas por surdos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo as diferentes linhas teóricas ou campos conceituais nas quais essas pesquisas se inscrevem. A leitura dessas dissertações de mestrado e teses de doutorado, no entanto, não necessariamente se deu na íntegra: foram priorizados os resumos, as seções introdutórias e as seções de fechamento. Tais recortes se deram em função de que, geralmente na seção introdutória, os autores se apresentam, dando visibilidade às suas experiências e interesses de investigação ao manifestar seus objetivos e perguntas de pesquisa; já nas seções de fechamento, além de apresentar de maneira mais sintética os resultados da pesquisa, muitas vezes os autores explicitam sentimentos relativos à trajetória de pesquisa. Narrativas produzidas nessas seções interessam a esta pesquisa porque compreendo que as indagações e os modos de fazer pesquisa estão

estritamente vinculados a quem produz, e em que momento histórico, social, político e cultural.

No entanto, antes de apresentar os procedimentos analíticos, é necessário atentar para os conceitos centrais presentes na pergunta ou nos objetivos de pesquisa: representações, narrativas, experiência. Tais conceitos não são palavras escolhidas aleatoriamente, mas janelas através das quais eu posso olhar para meu objeto de pesquisa, o qual não se encontra fora de mim esperando ser revelado, mas é construído na medida em que dele me aproprio por meio da minha leitura e escrita.

Nesse sentido, o conceito de experiência, trazido aqui a partir do pensamento de Larrosa (2016, p. 28) como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”, é profícuo, pois, ao ir em busca de traços da experiência surda em seus textos acadêmicos, meu olhar é atravessado pela minha própria experiência como acadêmica que teve, ao longo de toda essa trajetória, os surdos como colegas de pesquisa, e desta forma se torna um olhar singular, irrepetível, tal como é conceituada a experiência por Larrosa. Deste modo, considero que:

Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto. O importante não é do que fala o texto, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para nossa escrita, para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver. (LARROSA, 2016, p. 142)

Na esteira do pensamento de Larrosa, saliento que a minha leitura dos textos produzidos pelos surdos é apenas uma leitura, atravessada pelas minhas experiências e pelas lentes teóricas que utilizo. Ao afirmar isso, compreendo que os textos acadêmicos produzidos por surdos também possuem essas características; por esse motivo torna-se interessante conhecer essas pesquisas a partir desse olhar surdo. Desde já gostaria de enfatizar que a escrita sobre a experiência é sempre uma tradução, uma vez que o vivido não pode ser plenamente encapsulado pela linguagem; portanto, a experiência não me é acessível, somente a narrativa sobre a experiência. Além disso, compreendo que, no caso dos textos surdos, é possível dizer que ali há um processo de dupla tradução, do vivido para a linguagem, e da linguagem expressa em língua de sinais ou na escrita de português como segunda língua, para o texto formal acadêmico, processo no qual muitas vezes tradutores de língua de sinais se fazem presentes.

De qualquer modo, é mobilizador pensar que eu, ao escrever esta tese, viajei por tantas outras teses e dissertações, enxergando nelas possibilidades de conhecer, em alguma medida, os seus autores e perceber esses textos inscritos em um espaço biográfico (ARFUCH, 2010). Da mesma forma, posso ser lida nesse espaço, pois afinal é impossível descolar-me enquanto autora de minha pesquisa. Além disso, ao posicionar-me como ouvinte que se aproxima do texto dos surdos, corroboro a perspectiva adotada pelos autores²⁶ do livro “Imagens do Outro” (LARROSA; LARA, 1998, p. 8) de “inverter a direção do modo de olhar: a imagem do outro não como uma imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela.”. Deste modo, a aventura do pesquisar está não somente naquilo que encontro pelo caminho, mas também na possibilidade de que este caminho também me modifique.

Em certa medida é possível afirmar que toda escrita possui traços autobiográficos, pois o eu-autor paira e se inscreve o tempo todo no texto, até mesmo em um gênero acadêmico como as teses e dissertações. É essa presença autobiográfica que confere à pesquisa um caráter de autenticidade, de singularidade; é pela presença do “eu” que irrompe no texto, que se torna possível enxergar a experiência que modifica, que marca os modos de caminhar pela pesquisa e de produzir, a partir dela, saberes. Interessa-me espreitar esses “momentos biográficos”(ARFUCH, 2010), refletir sobre os motivos de seu aparecimento, estar atenta à presença desse sujeito surdo no fazer da pesquisa.

Retomando a metáfora da viagem, penso que o interessante é o que se encontra no caminho, não necessariamente a chegada (ou os resultados das pesquisas), mesmo que a chegada também seja interessante. Ainda é necessário pensar que a viagem também é espaço de experiência e que, assim, não se volta de uma viagem da mesma forma que se foi ao embarcar. É preciso estar atenta ao que o outro me diz sobre esses espaços que habita, deixar que esse outro, o surdo, me mostre os caminhos, me apresente as suas experiências, sem que eu tente impor o meu modo de olhar e vivenciar o ambiente acadêmico como um centro, uma norma. É preciso deixar que o outro me modifique, pois é nessa modificação que se produz a aprendizagem, é no encontro com o outro que se corre o risco de que se produzam possibilidades de contestação e dissidência, perigo este que pode nos levar para além de nós mesmos (LARROSA; LARA, 1998).

²⁶ Na apresentação do livro “Imagens do outro” organizado por Jorge Larrosa e Núria Perez de Lara, são trazidas algumas concepções que, segundo esses dois autores, costumam todos os textos do livro. É interessante destacar que os textos trazidos no livro são resultados de um encontro realizado na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, no qual estudiosos de diferentes áreas se propuseram a discutir a temática do “Outro”.

Complemento essa metáfora da pesquisa como viagem, apoiada nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 88) que salienta que a viagem “obriga quem viaja a sentir-se 'estrangeiro', posicionando-o, ainda que temporariamente, como o 'outro'. A viagem proporciona a experiência de 'não sentir-se em casa'". É preciso, portanto, olhar para o ambiente e para a escrita acadêmica com estranhamento, não como quem busca a neutralidade, mas a novidade, a desacomodação, me colocar de fora, me posicionar como estrangeira.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. (LARROSA, 2016, p.27).

Sobre esse olhar estrangeiro, é interessante salientar que, corroborando o pensamento de Hall (2016, p. 21), entendo que “concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos”, e que essas representações são por nós produzidas e/ou colocadas em circulação, como também consumidas. Portanto, para analisar as representações em escritos de acadêmicos surdos, parto do pressuposto de que esses sentidos produzidos pelas representações “também regulam e organizam nossas práticas e condutas: auxiliam no estabelecimento de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada” (ibidem). Desta maneira, olhar para as representações é pensar sobre os sentidos que os surdos atribuem à identidade, língua, cultura e tantas outras temáticas abordadas em suas pesquisas de mestrado e doutorado, e também refletir sobre os possíveis efeitos dessas representações em políticas e práticas relacionadas à vida desses sujeitos.

O campo dos Estudos Culturais possibilita o diálogo entre várias disciplinas e diferentes métodos, mas os conceitos até aqui trazidos apontam os modos possíveis de ver e conhecer o meu objeto de pesquisa. Nessa viagem da pesquisa, carrego algumas bagagens - metodológicas, conceituais, analíticas - que subsidiam o que é possível de ser feito ao longo da pesquisa, porém somente ao longo do percurso se produz de fato a investigação. Retomando a metáfora que delineia a escrita desta tese, posso afirmar que para qualquer viagem é preciso pensar previamente que instrumentos serão necessários; em algumas aventuras pode ser necessário levar instrumentos para alpinismo, para camping ou mergulho, no entanto esses instrumentos não possibilitam dizer quais experiências se terá de fato ao longo da viagem; é possível se planejar um fim de semana acampando, mas não é possível ter certeza se irá chover ou fazer sol, que animais ou plantas se encontrará ao longo da trilha. É

no ato de caminhar, ou no caso deste trabalho, a partir da leitura dos textos surdos, que se torna possível conhecer brechas, tal como becos, ruelas que não estavam, a princípio, no itinerário pretendido.

No entanto, ressalto que, por mais que haja uma certa liberdade ao organizar esse itinerário de viagem, foi preciso planejar algumas rotas. É por esse motivo que retomo aqui meus objetivos de pesquisa. Como assinalei na seção introdutória desta tese, objetivo com este estudo investigar as narrativas de surdos da pós-graduação, registradas nas suas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação (PPGs) brasileiros, da primeira publicação, em 1998, até o ano de 2018.

Este objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos, que aqui apresento seguido dos procedimentos metodológicos adotados, de modo a trazer mais clareza para a maneira que fui delineando a minha pesquisa. Saliento, que, embora trazidos em separado, por questões de formalidade e maior clareza para a leitura, esses procedimentos e respectivos objetivos se cruzam, pois não há possibilidade de separar o sujeito surdo de suas experiências na academia e fora dela, nem mesmo isolar as temáticas de pesquisa das experiências e interesses dos sujeitos pesquisadores.

Assim, para *(a) investigar as temáticas, os conceitos e as linhas de pesquisa apresentadas em teses e dissertações produzidas por surdos* fiz inicialmente a leitura das capas e folhas de rosto e dos resumos das pesquisas selecionadas, buscando recorrências e observando conexões entre esses diferentes pontos. Organizei quadros para melhor visualização do grande montante de produções, transformando em números algumas informações de maneira a trazer dados mais quantitativos para as análises.

Para *(b) analisar as narrativas de si presentes nessas produções acadêmicas*, dei ênfase à leitura do capítulo inicial e final, bem como às seções de apresentação, que não necessariamente se encontravam na seção introdutória das pesquisas. Os sumários dos trabalhos auxiliaram na busca por seções estritamente mais autobiográficas, nas quais estão presentes relatos de experiências de vida, percursos e motivações para a escolha dos temas de pesquisa. Nesta etapa, embora ainda buscasse recorrências, a leitura atentou para os detalhes, pois como dito anteriormente, a experiência é individual.

O destaque foi dado aos excertos dos textos acadêmicos, nos quais o gênero da narrativa de si se fizesse presente. Ao perseguir este objetivo, senti a necessidade de pensar sobre os modos com que essas narrativas de si eram apresentadas. Para isso, foi necessário discutir os possíveis atravessamentos existentes para a publicação final do texto, como questões relativas à tradução do texto, à presença do/a orientador/a e até mesmo ao gênero

textual acadêmico que demanda certo formato de escrita, por exemplo. Tive que levar em conta que as teses e dissertações escolhidas para análise neste estudo, estão disponíveis para consulta de qualquer interessado e, deste modo, as narrativas presentes nesses textos foram construídas pensando em um destinatário amplo, uma vez que as histórias são produzidas distintamente conforme a quem contamos. Assim a seleção do que dizer e do que não dizer já foi feita previamente pelos/as autores/as das pesquisas.

Com o objetivo de (c) *discutir as representações do espaço acadêmico, das línguas que circulam nesse espaço e dos profissionais que nele atuam (professores e intérpretes)*, investiguei questões sobre a presença/ausência dos intérpretes, bem como o espaço e papel atribuído a este(s) sujeito(s) no texto escrito; além disso, detive o olhar para os relatos de experiência produzidos pelos pesquisadores surdos sobre os significados de ser um acadêmico surdo, e sobre os desafios e potências de estar nesse espaço. Busquei estar atenta à menção de grupos de pesquisa, relatos sobre a relação com o/a orientador/a, e até mesmo com o próprio programa de pós-graduação, compreendendo que até mesmo o formato de acesso desse sujeito na pós-graduação auxilia na produção de significados sobre esse espaço.

Ainda perseguindo esse terceiro objetivo específico, detive meu olhar para a presença/ausência da língua de sinais nessas pesquisas. Observei o que era relatado sobre as experiências de sujeitos bilíngues ocupando um espaço que nem sempre reconhece ou valoriza a língua de sinais, e também atentei para as estratégias encontradas pelos autores para dar ênfase à língua de sinais em meio a um texto escrito em português. Nesta etapa foi interessante observar, além do texto escrito propriamente dito, elementos imagéticos como figuras, fotos, e outros formatos de produção textual para além do alfabeto convencional.

Por se tratar de uma pesquisa de análise documental, as questões éticas não envolvem termos de consentimento, uma vez que as teses e dissertações são produções de natureza pública. Segundo a Resolução 510/2016²⁷, que regula de maneira específica as pesquisas realizadas no campo das Ciências Humanas, pesquisas que utilizam informações de acesso e/ou domínio público (tais como teses e dissertações) não necessitam ser avaliadas pelo sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).

A presente investigação, mesmo que não trabalhe com humanos, no sentido proposto pela Resolução, lida com narrativas que dizem sobre os sujeitos da pesquisa. Assim, ainda em

²⁷ Resolução N. 510, de 7 de abril de 2016, disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em 16 de julho de 2018.

relação à ética na pesquisa, é relevante pensar no papel social e político deste estudo ao reunir em um único texto uma vasta produção acadêmica surda.

Quem pratica/participa da produção de relatos/narrativas/histórias sobre as pessoas, processos e coisas do mundo, participa do processo social de atribuição de sentido, e isto é crucial na política cultural da representação. Os relatos produzidos por grupos considerados "outros" nas narrativas hegemônicas podem criar um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas de igualdade e solidariedade que podem subverter as "verdades" circulantes. (COSTA, 2007b, p. 92)

Ao analisar narrativas sobre a experiência de surdos a partir de suas teses e dissertações, é possível que esta pesquisa possibilite pensar sobre o próprio ambiente da pós-graduação: não somente sobre o acesso, mas também a permanência e as possibilidades efetivas de aprendizagem e participação; questões relativas ao espaço ou até mesmo à (in)visibilidade das línguas de sinais na educação de surdos. Além disso, é possível refletir sobre o papel político do pesquisador surdo perante as demandas da comunidade surda como um todo, uma vez que assim como afirma Ladd (2013) ao falar sobre a sua própria experiência como pesquisador surdo, existe uma responsabilidade daquele que é um dos poucos da comunidade a atingir o estatuto acadêmico, de criar um espaço discursivo para que as demandas das pessoas surdas possam ser visibilizadas.

No artigo “Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais” (FINE et al., 2006, p. 133), as autoras discorrem sobre a ética da responsabilidade do pesquisador qualitativo. Segundo elas, o papel das pesquisas não é somente produzir novos conhecimentos, “mas reformar o ‘senso comum’”. Nas argumentações construídas pelas autoras, o papel político das pesquisas está também em fazer circular as narrativas dos participantes da pesquisa (mesmo que sejam visíveis apenas em seus escritos, como no caso do presente estudo) em outros espaços; e nesse sentido, enfatizam o cuidado na produção dos recortes nas narrativas. A proposta das autoras é de que “as ‘histórias ruins’, assim como as ‘boas histórias’, são sempre parciais, mas/e merecem ser ouvidas (ibidem, p.134). Certamente fazemos escolhas ao analisar as narrativas produzidas por outros e, até mesmo na escrita dos nossos textos, essas escolhas são feitas, mas é justo que se registre até mesmo aquilo que não se esperava encontrar nas narrativas, ou, quem sabe, com que nem mesmo concordássemos, mas que aparecem de maneira recorrente nesses achados da pesquisa.

Alinhada aos apontamentos trazidos até este momento no texto, minha postura como pesquisadora, atenta aos aspectos éticos, perante os textos do material de análise, deve ser de quem quer tentar compreender a experiência do outro, sabendo que o outro não me é totalmente alcançável, já que não há uma transparência entre dito e lido, até mesmo porque

não há transparência na linguagem. O propósito da minha escrita é dar a conhecer esse outro, evidenciar a sua experiência. É a partir desta postura que se organiza a metodologia deste estudo, que se constrói na tentativa de enxergar os detalhes, as recorrências, a partir de uma leitura atenta, que procura conversar com esse texto do outro, na espera de que ele mesmo me diga por quais caminhos devo andar, pois

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2016, p.25)

Para o levantamento de teses e dissertações produzidas por surdos inicialmente fiz a busca no espaço que já me era familiar, o PPGEDU-UFRGS, e fui aos poucos ampliando a minha procura a partir de nomes que me eram conhecidos, surdos mestres e doutores amigos, ou que já havia encontrado em congressos ou como referências em minhas leituras. Para ampliar a procura, pensei em entrar em contato com os Programas de Pós-graduação das diferentes universidades federais brasileiras, no entanto, no momento em que me preparava para iniciar esse contato, vi circulando em uma rede social, um arquivo coletivo e, na época, público, que tinha por objetivo elencar o nome dos professores surdos das instituições federais brasileiras.

Posteriormente, descobri que o arquivo se tratava de um estudo elaborado pela pesquisadora surda Flaviane Reis. Neste arquivo, havia uma lista com o nome completo, a instituição de atuação e a formação acadêmica de cada professor e professora. Salvei a lista e consultei os currículos Lattes de cada um dos professores que tivesse mestrado ou doutorado concluídos, para encontrar os títulos de suas dissertações e teses. A partir desses títulos realizei a busca dos trabalhos completos nos repositórios institucionais das universidades, no Google e no portal de teses e dissertações da Capes. Entretanto, alguns textos não se encontravam disponíveis na internet, tornando necessário o movimento de realizar o contato direto com os autores, através de contato por e-mail encontrado nos sites de instituições em que eles lecionam, ou até mesmo pelo Facebook.

Após a qualificação do projeto, ao ser incentivada pela banca para ampliar o número de teses e dissertações a ser analisadas, tive contato com o artigo de Myrna S. Monteiro (2018) intitulado “Mestres e Doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil”. No referido artigo, a autora apresenta uma série de tabelas com

dados sobre os mestres e doutores surdos no Brasil, cruzando dados como região, sexo, âmbito público ou privado da instituição onde foi feita a pós-graduação, apresentando também o ano de início e fim do curso e o nome completo dos pesquisadores. No total, a autora apresenta um levantamento de 127 pesquisas de mestrado e 21 pesquisas de doutorado em relação as quais, a partir do nome dos autores, fiz a busca e acrescentei no presente estudo.

Um movimento seguinte, na busca por materiais se deu no contato direto com professores e professoras, que segundo a pesquisa feita até então, eu havia encontrado como orientadores e orientadoras de pesquisadores surdos na pós-graduação. O contato foi feito por e-mail, o qual consegui investigando nos sites das universidades às quais essas pessoas se vinculavam; apresentei aos professores e professoras resumidamente a minha pesquisa e listei os orientandos que havia encontrado até o momento, solicitando confirmação e a complementação. Minha grata surpresa foi o retorno muito rápido e solícito, pois a maioria dos professores e professoras se mostrou interessada na pesquisa, desejaram-me sucesso na continuidade das buscas e inclusive muitos encaminharam dados mais completos do PPG a que eles se vinculavam.

Por fim, no dia da defesa final da presente tese, foi-me indicado uma leitura adicional, a dissertação de Ramon Santos de Almeida Linhares, a qual também faz um levantamento das teses e dissertações produzidas por surdos no Brasil, chegando a um total de 34 teses e 175 dissertações. Fiz a comparação entre os dados produzidos pelo pesquisador, e os resultados de minhas buscas feitas até então, excluí alguns trabalhos trazidos pelo autor produzidos após 2018 e construí os quadros que trago no apêndice A e B desta tese, no qual elenco um total de 177 dissertações e 30 teses.

Para a produção do *corpus* analítico desta tese, o primeiro recorte do material a ser analisado, se deu a partir da busca das teses e dissertações. Aquelas que não estavam disponíveis na internet e cujos autores não foram encontrados ou não retornaram o contato²⁸, não puderam ser analisadas de maneira mais aprofundada nesta investigação, muito embora tenha mantido todos os títulos na tabela para registro e também porque, mesmo sem os textos, eles podem compor algumas análises mais gerais sobre, por exemplo, ano de publicação, termos mais utilizados nos títulos e campos de pesquisa. Após a leitura dos materiais, foram excluídos da centralidade do estudo, aqueles que não trouxeram elementos da escrita de si nas

²⁸ Nove pesquisas não foram encontradas e, portanto, não fazem parte da análise mais detalhada (iniciada na seção 5.3 desta tese), embora seus títulos e informações sobre orientador/a tenham sido levados em conta para as análises mais gerais e constem nos quadros trazidos no apêndice da tese.

páginas introdutórias, ou cujos títulos presentes no sumário não apresentassem qualquer elemento que apontasse para um dizer sobre si, pois não havia possibilidade de realizar a leitura integral de todas as teses e dissertações. Nos quadros presentes no apêndice A e B desta tese estão listados todos os trabalhos encontrados, e marcados em negrito estão aqueles que foram excluídos das análises mais detalhadas em função dos critérios anteriormente apresentados. Apenas o trabalho de Ellen Susan Formigosa (2015), encontrado durante as buscas, não foi utilizado em nenhum tipo de análise e não consta no quadro de dissertações por ter sido produzido na Université Paris 8, portanto fora dos programas de pós-graduação brasileiros, e fora dos critérios de seleção para este estudo em específico. Seu título, no entanto, consta na bibliografia para registro das produções surdas, o que pode ser de interesse de algum leitor desta tese.

O total de trabalhos elencados nesse estudo não necessariamente se refere ao total de surdos mestres e doutores do Brasil, afinal, não é objetivo deste trabalho dar conta de toda a produção surda em nível de pós graduação no Brasil, mas refletir sobre o que essas narrativas nos dizem a respeito de ser surdo no ambiente acadêmico. Certamente existem muitas outras possibilidades analíticas, a partir de outros lugares e de outros olhares, mesmo que fossem tomados como base o mesmo material.

Na sequência desta seção, apresento de maneira mais detalhada esse apanhado de teses e dissertações, com o intuito de traçar as primeiras linhas na construção das rotas sobre as quais as análises se arquitetaram. Considerarei necessário fazer uma primeira aproximação com o material, tal como um viajante que estuda os roteiros e mapas, para então pisar com mais firmeza no trajeto, já um pouco familiarizada com as possíveis rotas.

5 MOCHILA PRONTA, PARTINDO PARA A AVENTURA: aproximações com o material a ser analisado



Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, do mesmo modo, a embarcar em viagens e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver.

(MEYER; SOARES, 2015, p. 31)

Início esta seção com a frase de Meyer e Soares para discutir brevemente que, embora a escrita acadêmica dos surdos me seja em certa medida familiar, uma vez que estou habituada a ler os escritos de meus colegas no grupo de orientação e utilizo como referência muitos dos textos aqui apresentados como objeto de análise, me coloco neste estudo em “uma posição de estranhamento”. Esse posicionamento se dá não somente em função de me deparar com uma grande variedade de produções acadêmicas surdas, até então desconhecidas, mas também pelo meu objetivo de pesquisa, que possibilita um olhar diferente do habitual olhar de leitura dos textos de colegas e referenciais teóricos. Além disso, essa posição de estranhamento se vincula ao desejo de conhecer, pois enxergo, nas futuras leituras de teses e dissertações selecionadas para este estudo, a possibilidade de visitar textos produzidos em outros estados, universidades, outros grupos, linhas de pesquisa, com outros orientadores (e orientadores surdos!).

Foi elencado um total de cento e setenta e sete (177) dissertações de mestrado e trinta (30) teses de doutorado, produzidas em dezoito (18) estados diferentes e no Distrito Federal, tendo a região sul se destacado por ser espaço de elaboração de mais de metade do total dessas produções acadêmicas. Dentre as produções encontradas, há cinquenta e uma (51) instituições envolvidas, das quais se destaca a UFSC com sessenta e duas (62) produções, a UFRGS com vinte e três (23) e a UnB com quinze (15). Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 Número de Teses e Dissertações por universidade

Universidade	Número de Dissertações de Mestrado	Número de Teses de Doutorado
UFSC	50	12
UFRGS	17	6
UnB	14	1
UFF	11	-
UFU	5	2
Unicamp	6	-
UFPR	4	1
Unisinos	3	2
UFPeI	3	2
UFES – UFPE – UFSM – UNIMEP – UERN	3 (em cada)	-
UFSCar – UFPB	1	1
UFRJ	1	2
PUC Minas – UEM – UFBA – UFERSA – UFG – UFMT – UFOP – UNICAP – UNIFOR – UNIR – UNISO – Unioeste	2 (em cada)	-
FGV – FURG – UCB – UCDB – UEPA – UFC – UFGD – UFMS – ULBRA – Unesp – UNIAN – UNIBAN – UNIFESP –	1 (em cada)	-

Unilasalle – UNINOVE – Universidade Anhembi Morumbi – UMC – UPF – Universidade Tecnologia Virtual – Unochapecó – Fundação Cesgranrio – UEA		
Total	177	30

Fonte: Dados da pesquisa

Um destaque relevante é que as quatro universidades com o maior número de produções surdas em nível de pós-graduação são federais. Juntas, a UFSC, UFRGS, UNB e UFF somam um total de 111 dissertações e teses, mais da metade do total de produções elencadas. Do total de 51 instituições envolvidas na formação de surdos em nível de pós-graduação, foram encontradas 31 universidades públicas (25 federais e 6 estaduais), responsáveis pela formação de 148 mestres/as e 28 doutores/as surdos/as. Das demais instituições de ensino encontradas, 18 se configuram como privadas²⁹.

Embora não seja um objetivo do meu estudo, creio que seria interessante refletir sobre as condições que tornaram possível que determinados espaços tivessem mais alunos surdos em programas de pós-graduação. As narrativas sobre a experiência acadêmica trazida pelos surdos em suas teses e dissertações e analisadas na sequência deste trabalho, ao trazerem informações sobre o acesso no Programa de Pós-Graduação, sobre a existência de grupos de pesquisa, ou até mesmo questões sobre o relacionamento com os/as orientadores/as e sobre a presença da língua de sinais, fornecem subsídios para pensar sobre as condições que tornam possível algumas universidades se destacarem.

É possível inferir, a partir do material analisado até o momento, que a participação em grupos de pesquisa relacionados a temáticas surdas como a educação de surdos, a língua de sinais, entre outras, possibilita construir pesquisas de maneira menos isolada, com mais trocas e fortalecimento pelo compartilhamento de ideias e reflexões. Contar com um/a orientador/a fluente em língua de sinais ou até mesmo um/a orientador/a surdo/a certamente propicia momentos de conforto linguístico, e que valorizam os saberes produzidos na língua de sinais.³⁰ Como afirma Larrosa (2016, p.71) “Necessitamos de uma língua que nos permita uma relação horizontal, uma relação em que você e eu possamos nos sentir do mesmo tamanho, na mesma altura.”

²⁹ Consta também a Unochapecó que segundo o site da própria instituição “é uma universidade comunitária [...]. Não tem proprietário, é mantida por uma Fundação, a Fundeste, mas não do estado” (Disponível em <https://bitly.com/UCxh7> Acesso em 4 de janeiro de 2021), e a Universidade Tecnologia Virtual, citada no currículo Lattes de um dos autores surdos, mas sobre a qual não se encontrou qualquer informação disponível na internet.

³⁰ Na seção 7 analiso algumas narrativas sobre as experiências do período da pós-graduação. Nessas narrativas foi possível discutir de maneira um pouco mais aprofundada essa argumentação construída no parágrafo.

Flaviane Reis relata em sua dissertação a experiência que teve com o Grupo de Estudos Surdos (GES) na UFSC. A leitura da narrativa produzida pela pesquisadora, apresentada a seguir, possibilita pensar que o GES se constituiu como um espaço surdo, que facilitou a prática de pesquisa e que possivelmente foi importante para a constituição de uma identidade surdo-acadêmica.

Percebi que é de suma importância esta oportunidade para os surdos usuários da língua de sinais, pois respeitaram a nossa língua, a nossa identidade, a nossa alteração (sic), a nossa história, a nossa pedagogia, a nossa diferença e a nossa arte. **É outra visão, é totalmente inovadora esta que acontece dentro do GES, é um espaço para os estudos surdos.** É de importância ter um espaço para discutir com diferentes teorias. Nele os mestrandos e doutorandos debatem sobre a pesquisa específica movimentando os Estudos Surdos. Neste espaço se tiram as dúvidas para descobrir novas perspectivas e para fortalecer e difundir a respeito de novos achados e entre eles a educação de surdos. **Daí ampliamos os conhecimentos e entre outras coisas, o que é muito importante: olhar o espaço próprio que temos como surdos a respeito de nossas identidades e subjetividades culturais. Isso quer dizer é o próprio lugar da cultura surda, diferente, próprio de “ser nós”, como somos, os outros que somos, sob a visão dos surdos.**
(REIS, 2006, p. 25 – grifos meus)

Devemos, no entanto, ponderar, que não necessariamente os surdos queiram produzir pesquisa no campo dos Estudos Surdos, e, portanto, essa situação apresentada por Reis não é possível de ser vivenciada por todos os pesquisadores surdos. Por outro lado, a participação em grupos de pesquisa, seja qual for a temática estudada, e sobretudo, o respeito à língua e à identidade do sujeito, implicam diferentes experiências no viver acadêmico.

Todas essas questões precisaram ser discutidas neste meu estudo, mesmo que tangencialmente, pois têm relação com as experiências dos sujeitos surdos no espaço acadêmico. No entanto, ampliando a discussão sobre experiência, lanço mão das palavras de Larrosa (2016) que enfatiza que a experiência é individual, pois

duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. (LARROSA, 2016, p. 32)

É importante destacar, no entanto que a experiência não me é plenamente capturável; ao ler as teses e dissertações entro em contato com escritos sobre a experiência, que são filtrados pelo gênero textual das teses e dissertações, pelo olhar do orientador, da banca, e até mesmo pelo processo de tradução. De qualquer modo, destaco que somente a narrativa escrita me é alcançável, e ainda assim é necessário considerar que a linguagem nunca é transparente. Além disso

[...] cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica essa que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). (CORAZZA, 2002, p. 124)

A partir dessas considerações, justifico a minha leitura atenta das teses e dissertações, pensando sempre no plural, naS representaçõeS, naS experiênciaS, naS narrativaS de si, pois imagino que há situações comuns vivenciadas por muitos desses pesquisadores que inclusive compartilham dos mesmos programas de pós-graduação em períodos semelhantes. No entanto, é preciso também estar atenta às singularidades, ao que escapa, pois nessa relação produzida no pesquisar acadêmico existe a universidade, o/a orientador/a, a banca, as políticas (em nível macro e micro) e também o sujeito pesquisador, que é produzido por vivências para além desse espaço.

Além disso, compreendo, inspirada pela leitura de Fischer (2005, p. 135–136), que esse exercício de investigação, esse partir em viagem é um salto para a diferença, que vai muito além do binarismo ser ouvinte ou ser surdo. Nesse salto é necessária uma “atitude de abertura, de entrega a esse estranho” objeto de pesquisa, que não estranho por nunca ter entrado contato com ele, mas pela necessidade de olhar para ele com estranhamento, para que ele possa efetivamente me transformar. Deste modo é preciso modificar certezas, “deixamo-nos libertar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe”, e assim, estar aberta aos espantos e achados, e até mesmo às possíveis decepções dos resultados de pesquisa, quando estes fogem do que se imaginava encontrar.

No entanto, na seção 5.1, me proponho a analisar questões mais gerais dos materiais selecionados. Retomando a metáfora do pesquisador viajante/caminhante, me imagino como alguém que, ao planejar os próximos passos, abre um grande mapa, com imagens de lugares a serem visitados e a partir desse olhar aparentemente superficial - mas que já diz muito - elabora alguns percursos e rotas a serem percorridos.

Nas subseções que seguem, produzirei minhas análises a partir do que consideramos habitualmente de pré-texto nas produções acadêmicas, ou seja: a capa, dedicatória, agradecimento, epígrafe, resumo e sumário. Os resumos, no entanto, não receberam centralidade nas análises por contarem, sobretudo, com elementos referentes ao conteúdo estrito das pesquisas de mestrado e doutorado, não fornecendo subsídios específicos para

pensar as narrativas de si. Os elementos pré-textuais embora tragam apenas minimamente subsídios para analisar as narrativas de si ou discutir experiências dos pesquisadores surdos, objetivos específicos do meu estudo, possibilitam pensar sobre a política e a poética dos modos de apresentação dos trabalhos e, além disso, esses elementos fornecem aporte para pensar nesse “eu surdo” que quer ser visibilizado politicamente nesse espaço acadêmico.

5.1 OLHAR PARA AS CAPAS

Um livro, dizia, é como uma cidade; e, como toda cidade, tem incontáveis entradas. É certo, dizia, que costumamos entrar nela por mar, as que têm mar, pelo ar, pelas rodovias ou pelas estradas de ferro. Mas quantos que não sabemos, dizia, não entraram nem saíram por nenhuma destas vias principais que sempre acabam sendo recorrentes. Um livro, dizia, é uma posição de chegada de múltiplas entradas e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para múltiplas saídas. (SALINAS, 1998, p. 126–127)

Um ditado popular diz que “não se deve julgar um livro pela capa”; aqui neste estudo não falo de livros, nem muito menos de julgamentos, mas trago esse ditado justamente para refletir o quanto as “capas” são importantes, pois são elas a “porta de entrada” para os textos, a primeira imagem, a vitrine através da qual tentamos ver um pouco do que há no interior dos livros - e no caso do presente estudo das teses e dissertações.

Na epígrafe desta seção, Hector Salinas, também se reportando aos livros, em certa medida se aproxima da metáfora da viagem que costura esta tese. Segundo o autor, há várias formas de adentrar as páginas de um livro, e eu aqui acrescento que há várias formas de adentrar as páginas de uma tese ou dissertação: há quem comece pelo resumo, pelo título, ou até mesmo pelas referências, com o intuito de observar a perspectiva teórica adotada pela pesquisa. O autor também pode ser aquele que convida para a leitura, como é meu caso, que fui convidada por todos esses autores surdos para passear por seus textos. No entanto, não se pode negar que as capas são como o pórtico de entrada de uma cidade, pois são elas que muitas vezes nos convidam a adentrar nas páginas que seguem.

Na capa e na folha de rosto temos contato com algumas informações importantes que minimamente nos guiam à leitura subsequente: o título, onde encontramos a síntese do tema da pesquisa e geralmente alguns conceitos-chave utilizados ao longo do estudo; o/a autor/a; ano de publicação; universidade e programa de pós-graduação; linha de pesquisa; e orientador/a. Todos esses itens possibilitam análises específicas e precisam ser salientados justamente pelo espaço de destaque que ocupam.

A escolha das palavras que compõem o título, a “imagem” inicial do estudo indicam a perspectiva teórica do estudo, a maneira que determinado conceito ou até mesmo material de análise é visto e o lugar que ocupa no estudo. Assim como Larrosa (2016, p.16),

eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

Por outro lado, não se pode esquecer que “as palavras têm uma história, pertencem a uma época, obedecem a regras, estão inseridas em uma determinada ordem discursiva” (SOMMER, 2005, p. 71); deste modo, não se pode ser ingênuo de pensar que essas palavras são isentas de restrições e orientações acadêmicas, e até mesmo estéticas. Toda escolha é política, também não é diferente a escolha das palavras que vêm atravessadas pela presença dos orientadores, da banca de qualificação das pesquisas, dos autores lidos, e até mesmo pelas opções terminológicas dos tradutores que atuaram em muitos desses escritos. Alguns termos são escolhidos para os títulos em função da linha em que a pesquisa se insere, afinal alguns conceitos são mais ou menos recorrentes em cada campo teórico. Além disso, mesmo dentro de um mesmo campo há afinidades teóricas e conceituais tanto do mestrando/doutorando quanto do/a professor/a orientador/a. Na escolha dos títulos há também outros atravessamentos do âmbito estético, afinal o título é um convite (ou não) para a leitura do texto completo.

Deste modo, é significativo se perceber que quase a totalidade das produções encontradas trazem o termo surdo/a/s ou surdez em seus títulos. Em 131 das 207 produções esse termo aparece, vinculado a outros termos igualmente interessantes e que dizem muito sobre os significados atribuídos ao conceito de ser surdo. A imagem a seguir representa um pouco a rede de palavras presentes nos títulos dos textos surdos:

Ambas as ocorrências parecem indicar uma concepção de cultura atrelada a um espaço de negociação de significados, e, portanto, um campo de luta. Tal recorrência pode ser decorrente do fato de que ambos trabalhos apontem como base teórica os Estudos Culturais em Educação, embora tenham sido produzidos em linhas de pesquisa diferentes, respectivamente Educação e Processos inclusivos e Educação Especial. Outros termos semelhantes semanticamente, que também aparecem nos títulos relacionados ao termo surdo, são “(modos de) ser”, que aparece em cinco trabalhos, e “vida”, com uma ocorrência.

Mesmo que se deva levar em conta nas análises dos termos presentes nesses títulos, o programa de pós-graduação; as orientações acadêmicas, a banca, os/as orientadores/as, as escolhas tradutórias dos autores e/ou tradutores – e até mesmo dos revisores dos textos acadêmicos - é interessante olhar para os títulos por serem um dos espaços de maior evidência dessas produções. Justamente por isso, ao colocar em destaque, logo na capa, o sujeito surdo como um sujeito cultural, se produzem sentidos sobre esses sujeitos e se convoca o leitor a iniciar sua leitura a partir de um lugar que pensa os surdos (pensa a si mesmo portanto) a partir do que é possível produzir a partir da diferença.

Ainda nesse sentido, surgem nos títulos termos como “literatura surda” (8 títulos), “poesia surda” e “produções culturais surdas”, expressões diretamente ligadas a cultura surda, que, em certa medida, avançam ao produzir imagens e exemplos ao que a cultura surda se relaciona e ao que esta cultura produz.

Outros termos recorrentes nos títulos, atrelados ao termo “surdo” são “povo” (uma ocorrência em 1 dissertação da área da educação) e “comunidade” (5 ocorrências, sendo 3 na educação, 1 na Química Biológica e 1 na Letras) tal como pode ser exemplificado pelos seguintes títulos: “História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural” (RANGEL, 2004) e “Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais” (MIRANDA, 2001). Narrar-se e ser narrado como um povo, ou como uma comunidade é algo que produz sentidos sobre a ideia de cultura, pois ela tem relação com significados compartilhados. Além disso, ao trazer a “comunidade surda” para o centro do texto acadêmico também se produzem efeitos nos modos de se pensar sobre os surdos, como uma comunidade cujo território é a própria língua de sinais. A partir de uma perspectiva que considera os surdos como uma comunidade social e linguística, surgem estudos que discutem “políticas educacionais” “políticas de acessibilidade” e “políticas linguísticas” para surdos, e que mais uma vez nos auxiliam a pensar que alguns estudos e até mesmo demandas da comunidade surda só se tornam possíveis de serem engendradas a partir do momento que se colocam em circulação perspectivas específicas.

Ainda fazendo relação com o termo “surdo”, outra palavra que é trazida nos títulos, é “identidade/s” (6 ocorrências, 4 no campo da Educação e 2 no área de Linguística e Letras), à qual se aproximam outros termos como “sujeito/s” (6 ocorrências, sendo 4 na Educação, 1 Letras e 1 nas Ciências da Comunicação) e “pessoa” (5 ocorrências). A diferença surda assume centralidade a partir do conceito de identidade, em títulos como “Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas” (ROSA, 2009) e “Histórias de vida surda: identidades em questão” (PERLIN, 1998).

Muitos títulos, embora não destaquem nenhum dos termos anteriormente citados, remetem à ideia de um outro modo de ver, de conceber a educação, de ser docente, de ser criança, de ser aluno, enfim de experimentar a vida. Os títulos a seguir exemplificam essa ideia: “A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica” (MARQUES, 2008); “Professor surdo: negociações de identidade no ensino superior” (OLIVEIRA, 2018); “Literatura de cordel em Libras: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo” (CAMPOS, 2017).

É necessário destacar também os Programas de Pós-Graduação em que essas pesquisas se produzem, pois em cada área e em cada linha de pesquisa determinados termos e conceitos são mais recorrentes. Os conceitos de “cultura” e “identidade”, por exemplo, são caros para os Estudos Culturais em Educação, campo no qual diversas das pesquisas aqui em estudo são elaboradas. Dois campos de pesquisa se destacam, entre os programas de pós-graduação nos quais as pesquisas se inserem: Educação (94 produções³²) e Letras e Linguística³³ (57 produções); por isso não é surpreendente que, para além dos termos até agora destacados, outros também fossem recorrentes relacionados ao termo surdo, como por exemplo, o termo “educação” (19 ocorrências, sendo 13 em pesquisas do campo da Educação), “ensino”, “pedagogia”, “escolarização”.

Ainda relacionado a estes dois grandes campos de pesquisa, outra presença marcante nos títulos é a “língua de sinais” (108 de 207 produções), que aparece em termos como “língua brasileira de sinais”, “Libras”, “LSB”, “língua de sinais”, “sinais”. A Libras é abordada como componente curricular e como ênfase de um curso e também como objeto de

³² Para esta contagem foram levados em conta todos os Programas de Pós-Graduação vinculados à educação, como o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG e o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

³³ Para esta contagem foram levados em conta programas que acreditei se relacionarem a campos semelhantes. São eles: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Programa de Pós-Graduação em Literatura. O Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução embora tenha proximidade com a área de Letras, foi colocado à parte, por ser um programa com um grande número de produções e com pesquisas mais específicas.

estudo, a partir de abordagens como a terminologia, fonologia e sociolinguística, por exemplo: “Voz passiva em Libras? Ou outras estratégias de topicalização?” (MIRANDA, 2014); “Terminologia da Libras: coleta e registro de sinais-termo da área da psicologia” (MARTINS, 2018); “Variação linguística na língua brasileira de sinais – um estudo a partir de narrativas autobiográficas surdas” (COSTA, 2018).

A língua de sinais também é trazida para os títulos para demarcar a diferença linguística, ou como língua em que saberes são produzidos, por exemplo, na produção literária, tal como pode ser observado no exemplo: “Pedagogia Cultural em poemas da Língua Brasileira de Sinais” (BOSSE, 2014). Esses e outros estudos similares se inscrevem em um campo de produção de saberes que lutam e embasam lutas pela valorização da língua de sinais.

Mesmo que a Libras seja reconhecida nacionalmente há mais de quinze anos, ainda há um grande desconhecimento sobre essa língua tanto fora quanto dentro dos ambientes acadêmicos. Tal desconhecimento e falta de reconhecimento efetivo da língua segue produzindo práticas que situam surdos e ouvintes em posições de desigualdade no acesso às informações e às formações. Não é à toa que ainda hoje a bandeira da escola bilíngue seja tão fortemente levantada pelo movimento surdo, justamente por não haver garantias de que a Libras seja valorizada dentro dos espaços escolares.

Assim, todos esses títulos que enfatizam a presença surda e a língua de sinais atuam politicamente por colocar em evidência um modo de dizer sobre os surdos (ou seja, sobre si) e sobre a sua língua. As palavras escolhidas e os modos de nomear seguirão servindo como setas que apontam caminhos ao longo da sequência da minha investigação. No entanto, não somente os títulos chamam a atenção nesse primeiro contato com as teses e dissertações produzidas por surdos; os anos de produção das mesmas também são um dado interessante, uma vez que há um crescente nas produções ao longo dos anos. Até o ano de 2005, ano de assinatura do Decreto 5.626/2005 que regulamentou a lei de Libras, foram encontradas apenas 6 produções. No ano seguinte, no entanto, foram publicadas mais quatro pesquisas, sendo que o ápice de publicações se dá em 2015 e 2016, quando atinge-se um total de 35 produções de mestrado e doutorado somadas no primeiro ano e 36 produções no ano seguinte, conforme o gráfico a seguir:

Figura 5 - Gráfico de número de produções por ano



Fonte: Dados da pesquisa

Embora não seja possível precisar os motivos para a progressão desses números, pode-se inferir que o curso de Letras-Libras, que formou massivamente surdos em nível de graduação em diversos estados do país, sobretudo nos anos de 2010 e 2012, possa ter sido um dos fatores que possibilitaram a ampliação do número de mestres e doutores. Outro fator relevante é a inserção de um grande número de docentes surdos nas universidades a partir do ano de 2005, quando o decreto anteriormente mencionado criou a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia das universidades. A partir da inserção de docentes surdos nas universidades, provavelmente a demanda do ambiente acadêmico potencializou as buscas desses sujeitos pela formação em nível de Pós-Graduação.

Ainda sobre o que pode ser visto a partir das capas, trago para reflexão o papel do orientador, ou da orientadora, já que a maioria dos trabalhos foi orientada por mulheres³⁴. Algo a destacar é que alguns surdos, outrora autores de teses e dissertações, retornam para a capa como orientadores de mestrados e doutorados. Gladis Perlin, primeira surda brasileira a

³⁴ Dos 207 trabalhos, 161 foram orientados por mulheres, ou seja, aproximadamente 77,8% do total.

fazer mestrado (1998) e doutorado (2003), se tornou orientadora/coorientadora de 5 das produções acadêmicas analisadas no presente estudo. Somam-se a ela outros orientadores surdos como Marianne Stumpf (UFSC), orientadora de 10 das dissertações (e uma coorientação) e de 4 das teses analisadas nessa pesquisa, das quais diversas possuem articulação com o tema de sua pesquisa de doutorado: a escrita da língua de sinais no sistema SignWriting, temática que segue sendo objeto de estudo da pesquisadora que atualmente coordena o “Grupo de Pesquisa de Estudos sobre o SignWriting”³⁵. Além disso, foram encontrados Rodrigo Rosso Marques (UFSC), orientador de 3 dissertações, mas que aparentemente hoje em dia não atua mais na Pós-Graduação, e também Ana Regina Campello, orientadora de 8 pesquisas de mestrado (e coorientadora de mais uma), sendo 4 delas pela UFSC e 4 pela UFF.

Ainda sobre esses/as orientadores/as surdos/as destaco que, a partir do meu lugar de ouvinte, eu imaginava que ter esse número de surdos atuando em PPG já deveria ser considerado uma conquista, o que certamente o é, mas essa conquista não é percebida como tão grande por todos. Recentemente, em uma *live*³⁶ da série de *lives* “Diálogos com Surdos Pesquisadores: Produções Surdas na UFRGS (1998 – 2020)”³⁷, discutindo a experiência como pesquisadora, a doutora e orientadora surda Marianne Stumpf (2020), ao ser questionada se imaginaria na época de seu doutorado, que depois de alguns anos se teria professores surdos na pós-graduação, fez um comentário potente: eu imaginava que a resposta dela falaria dos ganhos surdos, porém, para minha surpresa ela chamou atenção que este número é muito pequeno ainda, e questionou por que mesmo depois de tantos anos ainda não há na UFRGS, professores surdos atuando na pós-graduação.

Ainda nessa mesma *live*, Marianne traçou comparações entre a sua experiência pregressa como aluna de doutorado na UFRGS e atualmente como professora orientadora. Comentou que, na época em que fez seu doutorado, tinha poucas informações, poucos colegas

³⁵ Informação obtida no Currículo Lattes da pesquisadora - <http://lattes.cnpq.br/4624844037162346>. Acesso em 01 de agosto de 2020

³⁶ Em 2020 o mundo todo foi assolado por uma pandemia que acabou fazendo com que aulas e diversos outros eventos fossem suspensos ou até mesmo cancelados na maioria dos países, e houve a indicação de que as pessoas evitassem sair de casa. Assim entramos em contato com um novo espaço de produção de conhecimento, as intituladas *lives* (no sentido de serem vídeos ao vivo), que substituíram shows, aulas e até mesmo eventos acadêmicos (passou-se a também a utilizar o termo Webinar, que seriam tal como seminários porém em formato remoto pela internet). De modo geral as *lives* que discutem temáticas têm espaço para perguntas daqueles que assistem a fala, através de comentários enviados aos vídeos geralmente divulgados em plataformas como o *Youtube*.

³⁷ A referida série de encontros virtuais se trata de um projeto de extensão desenvolvido por três professores da Faculdade de Educação da UFRGS, que durante várias quintas-feiras a noite, trazia dois surdos formados na UFRGS para apresentar as suas pesquisas e discutir um pouco as experiências como surdos pesquisadores através de uma transmissão ao vivo pelo *Youtube*.

surdos com quem realizar trocas, e que mesmo que tivesse algumas colegas ouvintes que soubessem a língua de sinais, a experiência linguística era muito diferente. Já em relação a sua experiência atual, já há dez anos atuando como docente do PPG em Linguística da UFSC, ela destacou a fluência linguística de seus colegas, o que possibilita um acesso muito maior à informações, e com isso destaca que a experiência de seus alunos é muito mais rica em nível de saberes compartilhados. As aulas são ministradas por ela em língua de sinais, o que possibilita aos discentes surdos o acesso às discussões nas aulas de maneira mais direta, e além disso, essas discussões podem inclusive escapar do espaço de sala de aula, pois com um maior número de surdos em classe, e com a presença de um docente fluente em Libras, até um momento de intervalo ou de um café pode ser potente para seguir com reflexões advindas da sala de aula.

Segundo Stumpf (2020) essa diferença entre as duas experiências, justifica a necessidade de que se tenham mais professores surdos atuando nos PPG, com o objetivo de empoderar os surdos. Já há muitos surdos como alunos desses programas, professores universitários, e sem dúvida essa presença produz efeitos nesse espaço acadêmico, porém é necessário que esses sujeitos ocupem outros espaços, como coordenadores de departamento, como professores orientadores de pesquisa, coordenadores de grupo de pesquisa, etc. O que é preciso levar em conta, porém, são os desafios para conquistar esses lugares, os quais na maioria das vezes são acentuados por questões de acessibilidade linguística, pois, mesmo com a presença de intérpretes nas universidades, dificilmente eles estão presentes em número suficiente para atender a todas as demandas dos diferentes âmbitos acadêmicos, e assim a participação em comissões administrativas (apenas para tomar um exemplo) nem sempre é algo possível para os docentes surdos. Ser acadêmico é um exercício que envolve negociações, muita produção acadêmica (geralmente em português ou ainda em línguas estrangeiras), submissão de projetos a editais muitas vezes com prazos curtos, enfim, corro o risco de dizer que, assim como para acessar a torre da pós-graduação, foi necessário um árduo trabalho em abrir trilhas, para retornar à torre no papel de docente é necessário construir outros caminhos, pavimentar estradas³⁸.

³⁸ Em relação à atuação docente na pós-graduação é necessário levar em conta demandas e imposições externas como por exemplo, determinações avaliativas aos PPGs por parte da CAPES. Há demandas relativas à produtividade acadêmica e experiência de orientação na iniciação científica. Além disso, é comum que os docentes surdos tenham bastante demanda de atividades em sala de aula na graduação, o que interfere sobremaneira nos tempos para dedicação e coordenação de pesquisas, o que possibilitaria a produção bibliográfica, um dos fortes requisitos para inserção na docência na pós-graduação. Além do tempo, é necessário levar em conta que praticamente não há espaço para publicação em Libras.

Retomando a análise sobre os orientadores, outros nomes também aparecem com recorrência nas dissertações e teses: Carlos Skliar - professor convidado na UFRGS e um dos responsáveis pela consolidação dos Estudos Surdos no Brasil - foi orientador de 4 trabalhos de mestrado e 2 de doutorado. Ronice Quadros – orientadora de 11 mestrados e 5 cinco doutorados por mim analisados - é reconhecida nacional e internacionalmente na área da aquisição da linguagem por crianças surdas, bem como por diversas outras pesquisas sobretudo no campo da linguística e do registro da língua brasileira de sinais, sendo atualmente responsável pela consolidação do Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais (NALS) na UFSC³⁹.

Grande parte dos/as orientadores/as com um número significativo de orientações é também participante, geralmente coordenador e/ou até mesmo fundador de algum grupo ou núcleo de pesquisa relacionado aos Estudos Surdos ou aos Estudos Linguísticos das Línguas de sinais. Na UFRGS, por exemplo, tanto a professora Lodenir Karnopp, orientadora de 6 dissertações e 2 das teses da seleção feita para este trabalho, quanto Adriana Thoma, orientadora de 5 dissertações de mestrado, são/foram integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES), grupo que surge a partir de membros do Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES).

O NUPPES, fundado na década de 90 (LOPES, 2017) e coordenado na época por Carlos Skliar, é reconhecido como um grupo “de cujos esforços resultaram uma considerável produção acadêmica e uma intensa militância, no campo dos Estudos Surdos.” (LOPES, 2011, p. 31). Este núcleo de pesquisa “durante muitos anos, funcionou como um centro tanto produtor e irradiador de conhecimentos e formador de especialistas no campo dos Estudos Surdos quanto catalizador (sic) de ações políticas em prol dos direitos dos surdos” (Ibid., p. 32). Alguns mestres e doutores surdos participaram deste núcleo, como é o caso de Gladis Perlin, e dele também participaram Madalena Klein, professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, professora da Universidade Federal de Santa Maria, que orientaram, respectivamente, quatro e três dos trabalhos elencados para o presente estudo.

Outros nomes que aparecem como orientadores de um número significativo de trabalhos são Tarcísio Leite, professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e orientador de 7 mestrados e coorientador de 1 mestrado e 1 doutorado, e que tem grande parte de seus estudos atuais

³⁹ Todas as informações sobre os/as orientadores/as foram obtidas a partir da leitura dos currículos Lattes.

relacionados a aspectos gramaticais da língua de sinais. Enilde Faulstich, orientadora de 7 mestrados e 1 doutorado, tem produzido pesquisas sobretudo na área da lexicografia e lexicologia, abordando também a língua de sinais, além de ter participado da elaboração do edital de seleção específica de candidatos/as surdos/as para vagas do programa de pós-graduação em linguística da UnB⁴⁰.

O quadro 3, a seguir, possibilita uma visão mais panorâmica do número de orientandos⁴¹ de cada orientador/a. Foram destacados apenas aqueles que tiveram mais de dois/duas orientandos/as, para tornar a listagem um pouco mais sucinta.

Quadro 3 - Número de orientandos/as por orientador/a

Orientador/a	Número de orientandos de mestrado	Número de orientandos de doutorado
Adriana da Silva Thoma	5	-
Ana Regina de Souza e Campello	8	-
Carlos Skliar	4	2
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	4	1
Enilde Jesus Faulstich	7	1
Lázara Cristina da Silva	4	1
Lilian Cristiane Ribeiro Nascimento	3	-
Lodenir Becker Karnopp	6	2
Madalena Klein	2	2
Marcia L. Lunardi-Lazzarin	3	-
Marianne R. Stumpf	11	4
Markus Johannes Weininger	6	-
Rodrigo Rosso Marques	3	-
Ronice Muller de Quadros	11	-
Rozana Reigota Naves	3	-
Tarcísio de A. Leite	7	-

Fonte: Dados da pesquisa

Percebo que os/as orientadores/as com o maior número de orientandos/as surdos/as são pesquisadores/as que têm produzido conhecimento sobre as línguas de sinais e/ou sobre a educação de surdos. Olhar para o currículo desses/as pesquisadores/as não possibilita, no entanto, assegurar a fluência ou não fluência desses sujeitos na língua de sinais, conhecimento

⁴⁰ Edital disponível em http://www.dpg.unb.br/images/editais_posgraduacao/Artes_e_Letras/Linguistica/2_2017/SURDOS_EDITAL_Mestrado_Doutorado_2017_022017_revisaoRozana_CronogramaFinal2.pdf acesso em 2/7/2018.

⁴¹ Não foram levadas em conta, para produção do quadro, as coorientações.

que possivelmente modificaria as experiências dos surdos no ambiente de pós-graduação. Libras aparece como uma opção de idioma no currículo Lattes apenas pelo ano de 2018, quando é lançada a versão 2.0 da plataforma, e assim até mesmo alguns surdos que pesquisam e são reconhecidamente surdos sinalizantes não possuem Libras entre os idiomas em seus currículos.

Ainda sem adentrar o texto narrativo propriamente dito, cabe destacar mais uma informação presente nas capas das pesquisas: o programa de pós-graduação e a linha na qual a pesquisa se insere (embora esta última nem sempre seja informada nas capas). O programa e a linha de pesquisa em que um estudo se insere diz muito sobre as perspectivas que podem ser adotadas pelos estudiosos que ali produzem suas investigações. Além disso, ambos também têm total relação sobre o que pode ser pesquisado, quais perguntas de pesquisa podem ser engendradas em cada espaço acadêmico e até mesmo sobre os referenciais teóricos utilizados.

É interessante, portanto, evidenciar que a maioria das pesquisas foram produzidas no campo da educação. Nos dez primeiros anos de produção acadêmica surda no Brasil, foram encontrados apenas estudos realizados neste campo; no entanto a partir de 2009, data da formação do primeiro surdo mestre em linguística, se observa uma ampliação intensa de produção da área dos estudos da linguagem e no campo da linguística.

Das 207 produções, praticamente metade foi produzida no campo da educação, em Programas de Pós-Graduação em Educação que tratam o termo de educação de modo amplo, mas também em alguns Programas de Pós-Graduação mais específicos, a saber:

- Educação Ambiental;
- Educação Brasileira;
- Educação em Ciências e Matemática;
- Educação Escolar;
- Educação Especial
- Educação Matemática;
- Ensino
- Informática na Educação

O campo da educação também foi o que apresentou o maior número de linhas e campos de pesquisa, a saber:

- Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- Currículo, Profissionalização e Trabalho docente;
- Diversidade e Práticas educacionais inclusivas;
- Educação, Cultura e Ação Coletiva;

- Educação e Processos inclusivos;
- Educação Especial;
- Estado, Políticas e Gestão da Educação;
- Estudos Culturais em Educação;
- Filosofias da diferença;
- Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas;
- Instituição Escolar e Formação de professores;
- Linguagens e tecnologias;
- Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas;
- Pedagogias e políticas da diferença;
- Políticas Educacionais;
- Psicologia Educacional;
- Saberes Culturais e Educação na Amazônia;

Além das pesquisas em educação, outros campos que merecem destaque são os Estudos Linguísticos e os Estudos de Tradução. O primeiro conta com trinta e cinco (35) dissertações de mestrado e nove (9) teses de doutorado, que abordam dentre várias outras temáticas, os empréstimos linguísticos (MACHADO, 2016), metáforas em Libras (MURTA, 2015; SILVA JUNIOR, 2018), e terminologias de campos específicos (MARTINS, 2018; SOUSA, 2015). Já os Estudos de Tradução, que têm ganhado força nos últimos anos, contam com dezenove (19) dissertações e uma (1) tese com análises sobre gêneros textuais, por exemplo, poesia e cordel (MACHADO, 2013 e 2017; CAMPOS, 2017), estratégias e processos de tradução (Valsechi, 2015; Dutra Junior, 2018) e sobre a formação e/ou qualificação de tradutores e/ou intérpretes (Ferreira, 2015; Yatim, 2016).

Relacionadas à grande área da Letras, que abarca os dois campos anteriormente mencionados, ainda foram encontradas duas pesquisas produzidas em um Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, duas em um Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, sete pesquisas produzida no Programa de Pós-Graduação em Letras e uma no Programa de Pós-Graduação em Literatura.

É interessante refletir sobre os motivos para que os campos de pesquisa em educação, linguística e tradução sejam os espaços com maior inserção de pesquisadores/as surdos/as. Além disso, é relevante atentar para o contexto social, histórico e político que impulsiona/possibilita que as pesquisas sejam produzidas nesses campos e/ou programas de pós-graduação específicos. Um aspecto relevante e que deve ser levado em consideração é o

fato de que nos últimos anos as grandes lutas do movimento surdo têm se voltado para o reconhecimento da língua de sinais e por escolas bilíngues para surdos; além disso, grande parte dos pesquisadores surdos são também docentes da disciplina de Libras (e outras relacionadas) nas universidades, e a mesma geralmente está alocada nas Faculdades de Letras ou Educação.

É relevante, ainda, deter o olhar para o que foge às recorrências, para outros espaços em que essas pesquisas também se inscrevem, e tentar buscar narrativas de experiências de sujeitos que produzem pesquisas em Programas de Pós-Graduação em que eles são os primeiros e, às vezes, os únicos surdos a frequentarem. Possivelmente faça diferença pesquisar em campos que, em certa medida, compreendem o lugar de fala dos sujeitos surdos, que discutem questões a respeito da cultura surda e/ou da língua de sinais, quando em comparação a outros espaços que não têm a mesma história ou experiência marcada. Por fim, é interessante destacar que nem sempre a escolha por determinados campos ou programas de pesquisa se dá por afinidade teórica, é possível que haja um certo casuísmo circunstancial que tenha feito que alguns professores universitários, atendendo a demanda de ascender nos níveis acadêmicos, ou até mesmo outros na busca de ocupar vagas em concursos, tenham se matriculado nas próprias universidades em que atuam, ou em instituições próximas, ou ainda aquelas que possuem políticas afirmativas que asseguram por exemplo, uma seleção em língua de sinais.

Um exemplo dessa circunstância é apresentado no texto de Sônia Regina Oliveira (2014b) que afirma que nunca havia imaginado fazer mestrado em educação, porém se tornou professora de Libras para os alunos de graduação em Administração e Direito, e, por influência de um amigo acaba encontrando um ramo da administração que se aproximava de seus interesses, os Estudos Organizacionais, que possibilitou pensar sobre questões sociais referentes à inclusão dos surdos.

Durante a busca pelas teses e dissertações dos surdos, não foram raras as notícias⁴² encontradas nos sites das instituições de ensino, ou até mesmo em sites de jornais locais, dando destaque a/ao primeira/o mestre surda/o a defender uma dissertação em um determinado PPG, demonstrando que, para algumas áreas e algumas instituições, a presença surda na pós-graduação ainda não é vista como algo comum. Deste modo, mereceram destaque e uma leitura ainda mais atenta, as dissertações produzidas nos Programas de Pós-

⁴² Alguns exemplos foram trazidos da terceira seção desta tese.

Graduação a seguir. Cabe destacar que os seguintes programas têm uma experiência acadêmica inicial com surdos.

- Mestrado em Administração de Empresas – FGV e UNIFOR
- Mestrado em Políticas Públicas - UMC;
- Mestrado Profissional em Avaliação – Fundação Cesgranrio
- Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – UFPE
- Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde - UNIFESP;
- Mestrado Profissional em Letras Artes – UEA
- Mestrado Profissional em reabilitação corporal e inclusão social - UNIBAN;
- Mestrado em Psicologia do Centro de Ciências Humanas;
- Programa de Pós-graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade – UFERSA;
- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – UFSC;
- Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação – Universidade Anhembi Morumbi;
- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação - UFPE;
- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Saúde – UFG
- Programa de Pós-Graduação em Computação aplicada - UNISINOS;
- Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura – UNISO;
- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local - UCDB;
- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano – UFPE;
- Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia - UFRJ
- Programa de Pós-graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural - UFPel;
- Programa de Pós-graduação em Química Biológica - UFRJ
- Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação - Unicamp.

Sem dúvida a leitura dessas pesquisas possibilita entrar em contato com diferentes temas, motivações e interesses de pesquisa, bem como distintos modos de fazer e registrar as pesquisas, além de diferentes experiências e modos de ser surdo no ambiente acadêmico.

Olhar para as capas possibilitou esboçar alguns traços do mapa que guiará a continuidade da caminhada desta pesquisa de doutorado. Esse primeiro contato com o material de pesquisa trouxe muitos outros elementos para refletir, além do que a escrita em português presente nessas primeiras páginas poderia nos dizer.

Na próxima seção seguirei olhando para as capas, para essas portas de entrada para a pesquisa, dando ênfase aos textos imagéticos e para outros formatos de escrita, outros formatos de texto. Acredito que muito é dito do autor já nesse espaço, e é preciso estar atento também para aquilo que é dito em outras linguagens. A partir da próxima seção trabalho com um total de cento e noventa e oito (198) produções, sendo cento e sessenta e nove (169) dissertações e vinte e nove (29) teses, uma vez que nove produções não foram encontradas disponíveis na internet.

5.2 NAS CAPAS E ALÉM DAS CAPAS: a política e a poética do uso de imagens e outros recursos nas páginas iniciais dos trabalhos

Esses, [os turistas] por sua parte, não esperam nada novo, nada diferente daquilo que viram nas fotografias exibidas nos livros ou nas revistas de viagens, nos postais turísticos, nos documentários da televisão ou nos filmes de ficção. Chegaram até aí só para confirmar que tudo o que lhes foi mostrado como em sonhos existe mesmo. (RUIZ, 2001, p. 164)

No texto que prefacia esta seção, Manuel Delgado Ruiz faz comparações entre o etnógrafo e o turista. Segundo o autor as comunidades que recebem os turistas já sabem o que é esperado e fornecem exatamente isso; os turistas, por sua vez, também já o sabem, pois previamente viram fotos em sites e guias, assim o prazer estaria em justamente encontrar lá o que haviam previsto. A diferença do turista para o pesquisador, porém, é que não se pesquisa para encontrar o já achado.

As capas das teses e dissertações são, sem dúvida um convite tanto para o turista quanto para o pesquisador, ou em outras palavras, tanto para aqueles que leem esses textos como suporte de pesquisas, para responder suas perguntas ou, assim como eu, utilizam esses textos como objeto de estudo. A diferença é que, para alguns, os objetivos das pesquisas e os títulos serviriam para se encontrar as respostas, tal como um turista que objetiva encontrar um monumento histórico e enfim se depara com ele, tira fotografias e segue sua viagem (se apropriada do texto ou dele retira trechos a serem usados como aporte para alguma argumentação); para outros, porém, é preciso olhar com mais detalhes, ir para além das perguntas, objetivos e conclusões de pesquisa.

É a partir dessa premissa que continuo a análise das capas das teses e dissertações, que de maneira alguma aqui se configuram apenas em uma página a ser lida rapidamente para então se passar para o texto propriamente dito. Sem dúvida elas são o pórtico de entrada para as cidades por onde desejo caminhar, mas é necessário parar e olhar um pouco para esse

pórtico, para as suas belezas, seus aspectos arquitetônicos, para as flores e cores que adornam essa entrada. Assim, nesta seção me detenho a olhar para além da escrita alfabética, ou seja, para além dos nomes das cidades a serem visitadas, mas também para as imagens, e outros formatos de escrita que são característicos de algumas das teses e dissertações aqui analisadas.

Embora a maioria das teses e dissertações tragam imagens ao longo do texto, sobretudo para exemplificar sinais ou alguns materiais de análise, não me detive a elas, até mesmo porque esta análise não necessariamente atenderia aos meus objetivos. Aqui trago para análise apenas as imagens presentes nas capas e nos pré-textos, como epígrafes e agradecimentos. Assim, das teses e dissertações aqui analisadas, apenas oito possuem uma capa artística com um desenho com diferentes elementos que irei discutir na sequência, destas, sete foram produzidas no Rio Grande do Sul; além dessas, outras quatro apresentam uma imagem com poucos detalhes, como uma foto ou um desenho com poucos elementos. Além dessas, doze trabalhos trouxeram imagens também de maneira destacada no espaço anterior ao texto propriamente dito.

Gemma Penn, ao discutir a análise de imagens a partir da semiótica, aborda algumas questões importantes para pensar as análises desta seção. A primeira é a de que “a imagem é sempre polissêmica ou ambígua” e que nela os “signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais.” (PENN, 2014, p. 322), deste modo a análise das imagens deve acontecer em dois níveis: um nível denotativo, no qual é preciso traduzir esses signos simultâneos para o texto escrito linear, identificando os elementos da imagem – nesta etapa o analista atenta aos detalhes que muitas vezes passariam despercebidos por alguém que apenas observasse a imagem sem um objetivo analítico; o segundo nível, o nível conotativo, que depende de significações culturais, é mais interpretativo e diretamente gerado na interação daquele que analisa a imagem. “O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele(a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural. Algumas leituras podem ser bastante universais dentro de uma cultura; outras serão mais idiossincráticas.”(p. 324)

Esses dois níveis serão abordados nas análises que seguem, porém defendo que tais textos imagéticos e escritos assumem diferentes funções: apresentam a temática abordada na pesquisa; expressam a presença dos/das pesquisadores/as em suas pesquisas e os modos que as pesquisas foram produzidas; destacam a língua de sinais, entre outras funções. Além disso, embora existam diferentes motivos para a presença desses outros modos de registro que serão apresentados ao longo desta subseção, me parece que algo que atravessa grande parte dos exemplos é o viés político da estética adotada pelos surdos em suas teses e dissertações.

Nas figuras 6 e 7, apresentadas a seguir, trago as capas das dissertações de mestrado de Carolina Hessel Silveira (2006) e Cláudio Mourão (2011), respectivamente. Ambas as capas foram produzidas por Carolina, autora da dissertação analisada, que também foi ilustradora dos livros clássicos da literatura surda *Cinderela Surda* (HESEL; KARNOPP; ROSA, 2003) e *Rapunzel Surda* (HESEL; ROSA; KARNOPP, 2005). Por serem produzidas pela mesma artista, há diversas aproximações estéticas entre as capas: nas duas imagens há o predomínio de traçados, corpos compostos por linhas retas e poucos detalhes, há o agrupamento de pessoas com largos sorrisos, e há a ênfase nas mãos, que destacam a comunicação sinalizada e evidenciam a presença surda.

Nas figuras 6 e 7, há a presença de um adulto, fluente em língua de sinais, que sinaliza em frente a um grupo de crianças, possivelmente surdas, que responde sinalizando ou com um olhar atento ao que é sinalizado. Tal recorrência ilustra o papel do adulto como modelo linguístico e até mesmo identitário para as crianças; além disso, as ilustrações destacam as marcas culturais surdas: a língua de sinais, a vida em comunidade, a experiência visual.

Na capa de Silveira (figura 6), o mesmo grupo de seis pessoas aparece em dois planos. No plano mais ao fundo, destacado por uma moldura que possivelmente indica uma fotografia, um dos personagens nitidamente possui tamanho diferente dos demais posicionado de maneira contrária em relação aos outros, remetendo a ideia de que seria um professor em frente aos seus alunos. As mãos de todos os personagens estão posicionadas à frente de seus corpos e uma espiral colorida flutua sobre essas mãos, como que em movimento. Em primeiro plano se encontra o mesmo grupo de pessoas abraçadas pelo personagem central, o professor, que ostenta grandes mãos amarelas que se destacam na imagem. É possível perceber algumas diferenças entre os personagens dos dois planos, um dos meninos, na imagem em segundo plano, aparece em primeiro plano agora com barba, remetendo a ideia de terem se passado alguns anos entre uma imagem e outra. Pode-se talvez imaginar um encontro de colegas e professor anos após a formatura, encontro este marcado por relações de afeto que perduraram ao longo dos anos, uma vez que os personagens se encontram todos muito próximos e com semblante feliz. Outra leitura possível também seria a da escola como espaço marcante na constituição desses sujeitos, espaço em que laços e aprendizados são formados para o restante da vida.

Fazendo uma ancoragem (conceito abordado por Gemma Penn a partir de Barthes) da imagem com o texto presente no título, pode-se pensar que a imagem posterior faria referência a uma sala de aula em que a língua de sinais estaria sendo ministrada, e que os estudantes seriam surdos. Pode-se perceber, portanto, que tanto a imagem 6 quanto a imagem

7 abordam elementos da temática da dissertação: Na primeira, que discute o currículo das escolas de surdos, há esse registro de relações que se estabelecem na escola; já na figura 7, da dissertação de Cláudio Mourão, sobre literatura surda, a imagem remete a uma situação de contação de história.

Figura 6 - Capa Artística em Dissertação I

O CURRÍCULO DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



Carolina Hessel Silveira 
Primavera - 2006

Fonte: SILVEIRA, 2006

Figura 7 - Capa artística em dissertação II

Literatura Surda:
produções culturais de surdos em Língua de Sinais



Cláudio Henrique Nunes Mourão

Porto Alegre

2011

Fonte: MOURÃO, 2011

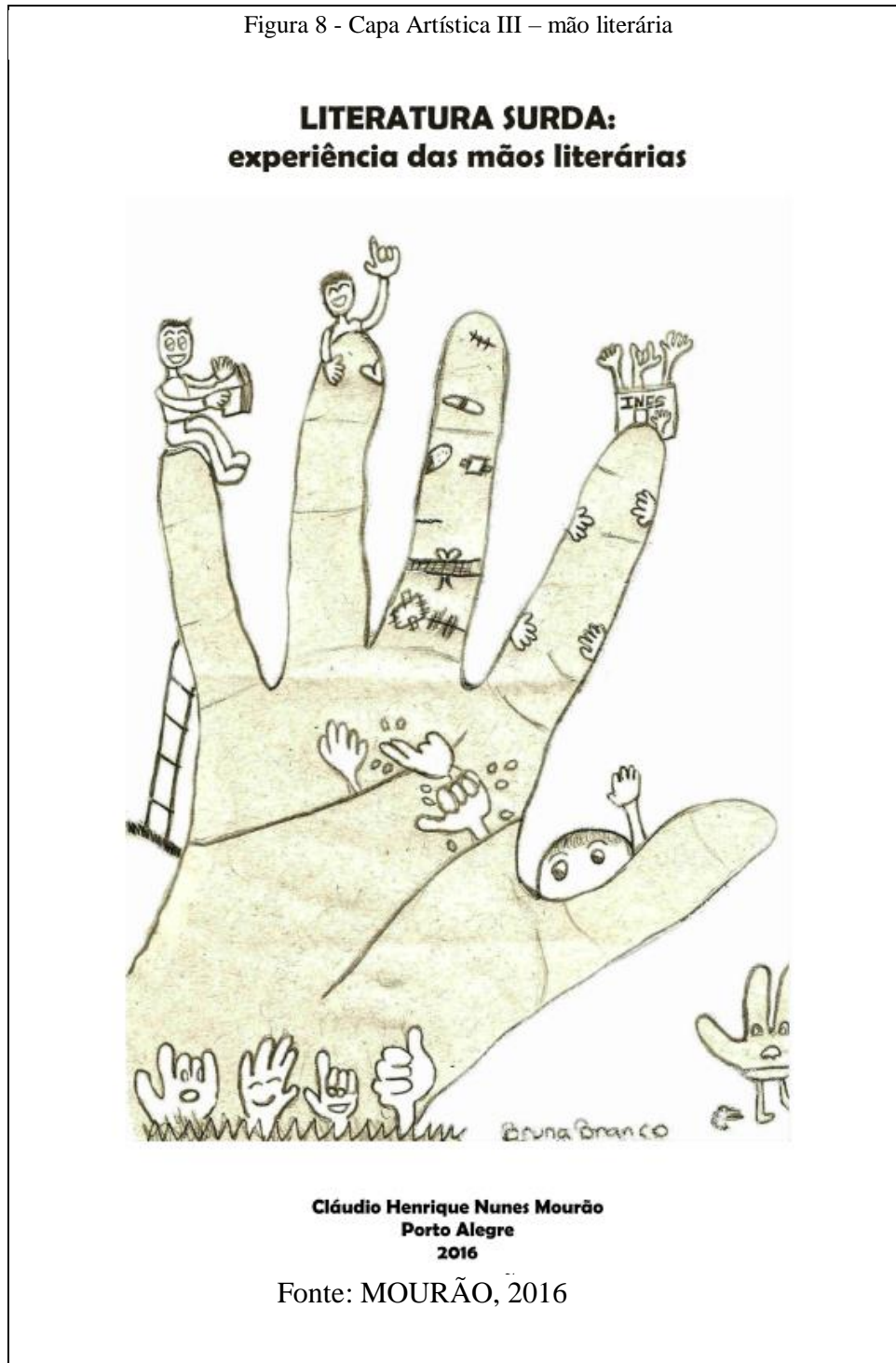
Ainda sobre a figura 7 é possível destacar, assim como na figura 6, a presença de dois planos: No plano à frente, quatro crianças observam felizes o desenrolar de uma contação de história sinalizada, que é evidenciada pelas mãos à frente do corpo deste contador. No plano anterior, imerso em uma nuvem amarela encontram-se personagens e elementos da literatura clássica: a Emília e o Saci do Sítio do Pica-Pau Amarelo, o Lobo e a Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, um porquinho do clássico Três Porquinhos, a torre da Rapunzel, a maçã possivelmente da Branca de Neve. Além desses elementos também compõem a nuvem literária uma árvore sinalizante, que possivelmente remete a uma conhecida piada do folclore surdo, e uma luva, objeto presente na adaptação Cinderela Surda. Pode-se imaginar que esse fundo amarelo, que também aparece na imagem de fundo da figura 6, porém sem tanto destaque, remeta à imaginação, à lembrança, ou seja, estaria sendo utilizado como um recurso para diferenciar os personagens que estão de maneira concreta naquele ambiente dos que se fazem presentes a partir da literatura.

Na tese de Mourão, que discute a temática da literatura surda, o autor escolhe novamente iniciar o seu trabalho com uma imagem (Figura 8). Mesmo que a ilustração tenha sido desta vez elaborada por outra artista, Bruna Branco, novamente há o destaque para as mãos dos personagens, que aparecem frequentemente elevadas e em posições que remetem ao movimento e, portanto, à língua de sinais. Há uma grande mão em destaque, que possivelmente é uma das mãos literárias abordadas no título. Sobre essa mão central pode-se ver inúmeros elementos, como um sujeito que lê um livro sentado sobre um dos dedos, fazendo uma relação direta à literatura em seu formato mais clássico. Há também uma escada apoiada no dorso da mão, algumas mãos ao redor do dedo indicador que talvez pudessem remeter a sujeitos dos quais não temos rosto (anônimos) mas que podemos saber que estão ali presentes possivelmente em um movimento de escalada desta grande mão, movimento este que parece ter sido completado pelo personagem que se encontra no topo do dedo anelar, com um grande sorriso no rosto.

Um outro elemento desta imagem tão cheia de detalhes é o Instituto Nacional de Surdos (INES) retratado no topo do dedo indicador desta grande mão literária, do qual saltam diversas mãos, pela porta ou pelo telhado, o que talvez remeta a presença da língua de sinais nessa importante escola de surdos, que quiçá represente todas as demais escolas de surdos. Talvez ainda, estas mãos sinalizantes façam referência à efervescência literária presente nesse espaço que congregou e congrega tantos surdos e que faz parte da história da comunidade surda brasileira.

Três últimos pontos me chamam atenção nesta capa: O primeiro é o dedo médio com diversos machucados e curativos, possivelmente fazendo referência a algum sofrimento desta mão literária, dando margem para que possamos pensar que a literatura surda nem sempre tenha encontrado um espaço tranquilo para se fazer presente; em contraponto, na base da imagem diversas mãos brotam da terra, e podem ser lidas como uma continuidade, como frutos dessas leituras, desse esforço, desse sofrimento, enfim, desse movimento das mãos. Por fim, há ainda uma mão no canto direito da capa, que parece estar se deslocando para fora do enquadramento, talvez fazendo referência ao trânsito, difusão dessas mãos literárias, que não desejam permanecer paradas, mas tomar novos rumos, seguir alcançando outros espaços. Ou ainda, poderia fazer referência a algumas formas literárias que, embora façam parte do grande âmbito da literatura surda, não se encaixam totalmente, seja por questões de formato ou temática, mas que ainda assim merecem espaço nessa capa/tela.

Figura 8 - Capa Artística III – mão literária



Na dissertação de Daniel J. Carvalho (Figura 9), a temática da pesquisa também é eixo central da composição produzida para a capa. Nela temos basicamente três grupos de imagens: professores, crianças e escritas em quadro negro. Além destas, ainda há uma imagem azul que muitas vezes é utilizada para demarcar acessibilidade em língua de sinais, mas que neste contexto poderia remeter à presença do intérprete ou da língua de sinais em sala de aula.

Ancoradas pelo título “Não basta ser surdo para ser professor” o conjunto de imagens parece aludir aos desafios do exercício docente na educação de surdos. A sala de aula é invocada pelas imagens de escritas em giz, das quais se destaca a palavra “educação”, escrita em letra cursiva sobre fundo preto, diferente das demais escritas em fundo verde, o que pode ter sido uma escolha de cores justamente para criar um clima de tensão, pois dentre todos os quadros da composição, somente este não possui cores além do preto e do branco.

Com exceção de uma professora que escreve no quadro e que, portanto, só é vista de costas, todos os demais adultos, provavelmente professores, possuem expressões de preocupação reforçadas por mãos encostadas no rosto ou na cabeça. As crianças parecem ilustrar a diversidade presente na sala de aula, uma vez que se encontram em diferentes posições, e em distintos afazeres, algumas escrevendo, com olhar atento para algo que está fora da imagem, ou se comunicando com alguém; há ainda uma criança com a mão na orelha remetendo à escuta, e outra com um aparelho coclear na lateral da cabeça, remetendo a outros modos de ser surdo, os quais se apresentam nas salas de aula da atualidade. Uma das leituras possíveis desta composição, expressa no título, seria a de que “não basta ser surdo para ser professor” em uma sala de aula tão diversa

Figura 9 - Capa artística - composição



Fonte: CARVALHO, 2016

Além dos temas de pesquisa, há algumas capas que trazem como eixo central da imagem o próprio autor da pesquisa. Nas capas das pesquisas de Renata Bosse (Figura 10), Nelson Goettert (Figura 11) e Bruna Alberton (Figura 12), as imagens de si são relacionadas a artefatos que remetem a alguma característica pessoal, como a relação com a literatura e/ou a fantasia; a afinidade com as tecnologias; e a experiência com a docência, produzindo uma costura entre a experiência pessoal e o tema de pesquisa. É possível observar a marcação da autoria e das experiências de si evidenciadas desde a capa das dissertações. As capas convidam à leitura e também já produzem uma narrativa visual que pode ser melhor compreendida ao longo da leitura do texto escrito.


Figura 10 – Capa com imagem de si I – “eu e o baú literário”

PEDAGOGIA CULTURAL EM POEMAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Renata Ohlson Heinzelmann Bosse



Porto Alegre 

2014



Fonte: BOSSE, 2014

Na capa da dissertação “Pedagogia cultural em poemas da língua brasileira de sinais”, Renata Bosse aparece na capa segurando um baú aparentemente mágico ou talvez um baú de tesouros, imagem recorrente na literatura infantil. No sumário⁴³ da referida dissertação encontramos repetidas vezes a palavra baú, por exemplo, no título da introdução “BAÚ ENCONTRADO: por uma introdução”, na seção analítica “BAÚ ESTÁ ABERTO” e, por fim, no título da seção de conclusão “BAÚ DE POESIAS ESTÁ PRESTES A SER FECHADO”. Essa sequência de títulos, relacionada à imagem da capa, produz uma narrativa que pode ser lida significando o baú como a própria dissertação de mestrado, e talvez ainda, esta imagem seja potente para pensar no valor atribuído pela autora à pesquisa produzida. Uma última leitura possível ainda, seria a de que seja lá o que fosse que estivesse fechado nesse baú (as reflexões da autora, ou até mesmo as poesias sinalizadas), estaria agora solto pelo ar, ainda com seu valor mantido, porém não mais escondido.

Tanto a capa da dissertação de Nelson Goettert, elaborada pelo designer Sérgio Junior; quanto a de Bruna Alberton, produzida pela artista surda Maristela Alano, nos indicam os processos de construção dos objetos de pesquisa dos autores. Na capa apresentada na figura 11, Nelson aparece em meio a uma série de artefatos tecnológicos, mais ou menos acessíveis aos surdos, e que em certa medida nos contam um pouco da história das tecnologias de comunicação. Em uma das mãos do autor, transformado em personagem nessa narrativa imagética, há um celular, que posiciona o sujeito como participante desse meio no qual tecnologia e comunicação se encontram imbricados; a outra mão encostada na cintura do personagem encontra-se estendida, e pequenos traços ao seu redor remetem ao movimento de comunicar-se em língua de sinais.

Na capa do texto de Bruna Alberton (figura 12), a narrativa parece saltar de seus escritos por meio de balões que indicam elementos centrais da pesquisa da autora. No primeiro balão há símbolos e operações matemáticas; no segundo, duas mãos estendidas com pequenos traços ao redor, estratégia visual comum para indicar movimento, e portanto remetem à língua de sinais; no terceiro balão há uma pilha de livros e papéis que possivelmente fazem referências às leituras feitas, ou matérias analisados e por fim, no último balão é retratado uma professora sinalizando em frente a uma turma, remetendo à docência na escola de surdos. Nesse último balão, a professora é justamente a pesquisadora, o que nos transmite a ideia de que não se trata Somente de discursos ou do que se diz sobre a educação

⁴³ Na seção 5.5 analiso os sumários das teses e dissertações, porém achei interessante fazer essa relação na análise da capa de Bosse, 2014.

matemática para surdos, mas também da própria experiência da autora que está implicada em sua pesquisa.

Figura 11 - Capa com imagem de si - eu surdo em meio às tecnologias

Tecnologias Digitais

e Estratégias Comunicacionais de Surdos:
da vitalidade da Língua de Sinais à
necessidade da Língua Escrita

--- Nelson Goettert ---



 UNISINOS

Fonte: GOETTERT, 2014

Figura 12 - Capa com narrativa de si - Eu professora, eu pesquisadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DISCURSOS CURRICULARES SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA
SURDOS

Bruna Fagundes Antunes Alberton

Orientadora: Prof^ª Dra Adriana da Silva Thoma

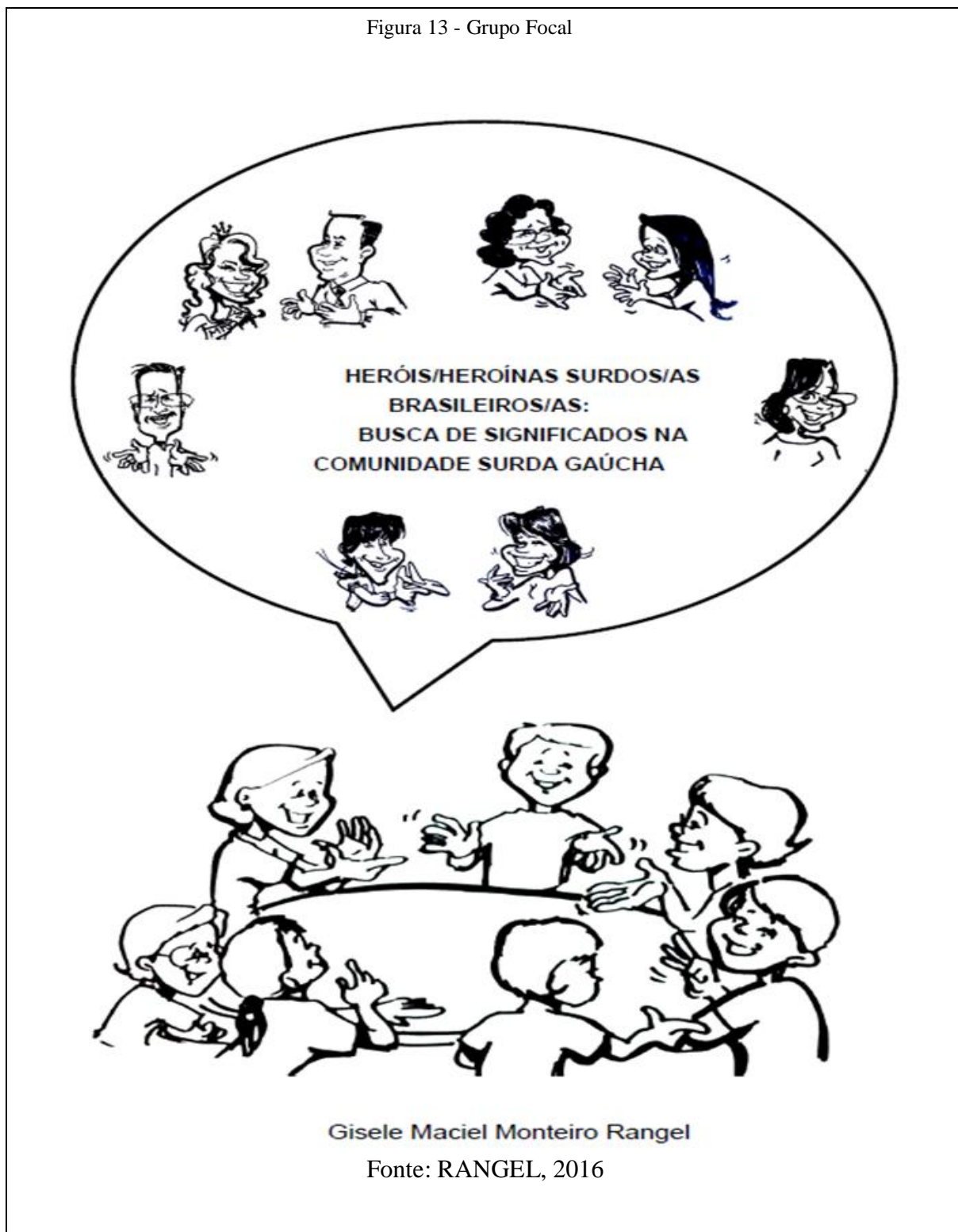
Porto Alegre

2015

Fonte: ALBERTON, 2015

Uma última capa com um desenho cheio de detalhes é da tese de Gisele Rangel (figura 13), que assim como a capa de Bruna Alberton (figura 12) foi elaborada pela artista Surda Maristela Alano, que é ilustradora de alguns conhecidos livros da literatura infantil surda, como *O Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2005a) e *Adão e Eva* (KARNOPP; ROSA, 2005b).

Figura 13 - Grupo Focal



Em uma análise no nível denotativo, é possível afirmar que existem dois planos da ilustração presente na Figura 13: no plano inferior há um grupo de pessoas sentadas ao redor de uma mesa circular, todos esboçando sorrisos e com mãos em movimento; no plano superior, a imagem, dentro de um balão de fala, contorna o título da tese, novamente são

retratadas pessoas felizes, e grande parte delas possui as mãos em frente ao corpo, sinalizando.

Partindo para um próximo nível de análise, é viável compreender os sujeitos do primeiro plano como membros do grupo focal, escolhido como método de produção de dados utilizado pela pesquisadora. As personagens encontram-se dispostas em círculo não somente por se tratar de um grupo focal, mas também possivelmente para evidenciar a importância do contato visual para a comunicação. Os olhares das personagens não apontam todos para o mesmo lado e as várias mãos em movimento ao mesmo tempo parecem remeter a uma conversa animada, em que um complementa a fala do outro, não existindo um narrador mais em evidência do que o outro.

Acima desse círculo no grande balão de fala, cuja origem parecem ser as mãos da personagem posicionada à esquerda da imagem, são retratados possivelmente os/as heróis/heroínas surdos/as construídos a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Neste ponto pode-se ver os limites da análise, pois talvez outra pessoa, com laços mais estreitos às comunidades surdas gaúchas, poderia reconhecer algumas dessas personagens representadas, uma vez que as imagens nesse plano superior da ilustração, são nitidamente mais detalhadas, caricaturas feitas a partir de pessoas específicas.

Na capa da tese de Rangel, diferentemente das até então apresentadas, embora a temática da pesquisa esteja presente, outro elemento também se é destacado: a metodologia de pesquisa, ou ainda, o espaço em que a pesquisa se engendra. Schallenberger (2010), a partir do recurso da fotografia, também ilustra o espaço a partir do qual produz os seus dados de pesquisa: o *Youtube*.

O interessante é que somente ao longo da leitura da dissertação é possível, ao leigo, compreender o sentido daquele sinal específico na capa (figura 14), uma vez que o termo *Youtube* sequer está presente no título. Talvez o autor tenha sentido a necessidade de complementar o título com o sinal, ou talvez estivesse demarcando, desde a capa, a presença da língua de sinais em sua pesquisa.

Figura 14 - Foto na capa - Youtube

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Augusto Schallenberger



CIBERHUMOR NAS COMUNIDADES SURDAS

Porto Alegre
 2010

Fonte: SCHALLENBERGER, 2010

Para além das capas, fotos também ilustram capas e seções de abertura⁴⁴ de outras produções acadêmicas, tal como pode ser observado na Figura 15. Nos dois casos retratados na figura, assim como acontece na figura 14, a foto tem a função de registrar e apresentar um sinal de um termo ou conceito importante para a temática da dissertação. Entretanto em nenhum dos casos há uma nota de rodapé ou algum comentário que justifique a presença dessas imagens em espaços tão destacados dos textos acadêmicos, embora seja possível que

⁴⁴ Algumas dissertações trazem imagens após a capa e a folha de rosto, criando um espaço para além dos elementos pré-textuais tradicionalmente encontrados em trabalhos acadêmicos. Em algumas dissertações as imagens são trazidas logo após a folha de rosto e em outras depois do sumário, mas sem serem nomeadas no mesmo, aparecendo como que à parte da organização formal do texto.

essa justificativa seja trazida ao longo do texto. Uma leitura possível da presença destas imagens é a de que elas intentam causar um efeito estético/político, colocando em evidência a língua de sinais e, portanto, a própria autoria surda.



Na tese de Rodrigo Rosso Marques ele também apresenta alguns sinais registrados em fotos na seção inicial do texto, antes do início da parte textual propriamente dita. São oito páginas de sinais, muitas vezes compostos por mais de uma foto, para registro do movimento dos sinais, que compõem o glossário que introduz a temática da pesquisa, porém apenas a primeira página é exibida na Figura 16.

Figura 16 - Glossário introdutório com fotos

GLOSSÁRIO DE TERMOS FENOMENOLÓGICOS EM LÍNGUA DE SINAIS

Atitude Fenomenológica



Atitude Natural



Ausência



Cogito

Fonte: MARQUES, 2008

Fotos são utilizadas em diversos outros trabalhos, como por exemplo, nas pesquisas de Alves (2016) e Carneiro (2016), em que, ambos, utilizam fotos como epígrafes de todos os capítulos. Porém optei por não analisar estas por compreender que a análise das epígrafes implicaria na leitura dos capítulos, o que fugiria dos procedimentos metodológicos escolhidos para as análises desta subseção específica. Também não consegui fazer uma análise da imagem presente logo antes do resumo, na tese de Carolina Sperb, que talvez tenha surgido a

partir de inspiração teórica da linha de pesquisa, na qual a tese se inscreve, a linha “Filosofias da Diferença”.

No nível denotativo pode-se afirmar que se trata de um conjunto de imagens (semi) sobrepostas, nas quais seis imagens da autora, são dispostas em um crescente, até que se tornam praticamente transparentes e se misturam ao fundo onde podem ser vistos galhos e alguns pássaros. Não conseguindo fazer uma análise em nível posterior, trago-a, à título de ilustração, na figura 17.

Figura 17 - Imagem de abertura da tese, logo após a ficha catalográfica.



Fonte: SPERB, 2017

Outra imagem emblemática é trazida na figura 18, na qual apresento uma sequência de imagens que ilustram o início da dissertação “Língua, subjetividade e opressão linguística – interrogações a uma pedagogia (ab)surda”, de Regiane P. Agrella (2010).

Figura 18 - Mãos ensanguentadas



**MINHA MÃO (MÃO DA REGIANE AGRELLA)
PROIBIDO FALANTE DE LÍNGUA DE SINAIS**



**MINHAS MÃOS (MÃOS DA REGIANE AGRELLA)
SACRIFICIO DA VIDA – NÃO TEM LIBERDADE DA LINGUA DE SINAIS NA
SOCIALIZAÇÃO**

Fonte: 18 - AGRELLA, 2010

Em ambas imagens mãos aparecem em destaque sobre fundo branco, e em ambas há a presença de tinta vermelha fazendo referência a sangue. Na primeira imagem um grande martelo, pressiona um prego sobre uma palma da mão estendida, remetendo à imagem cristã

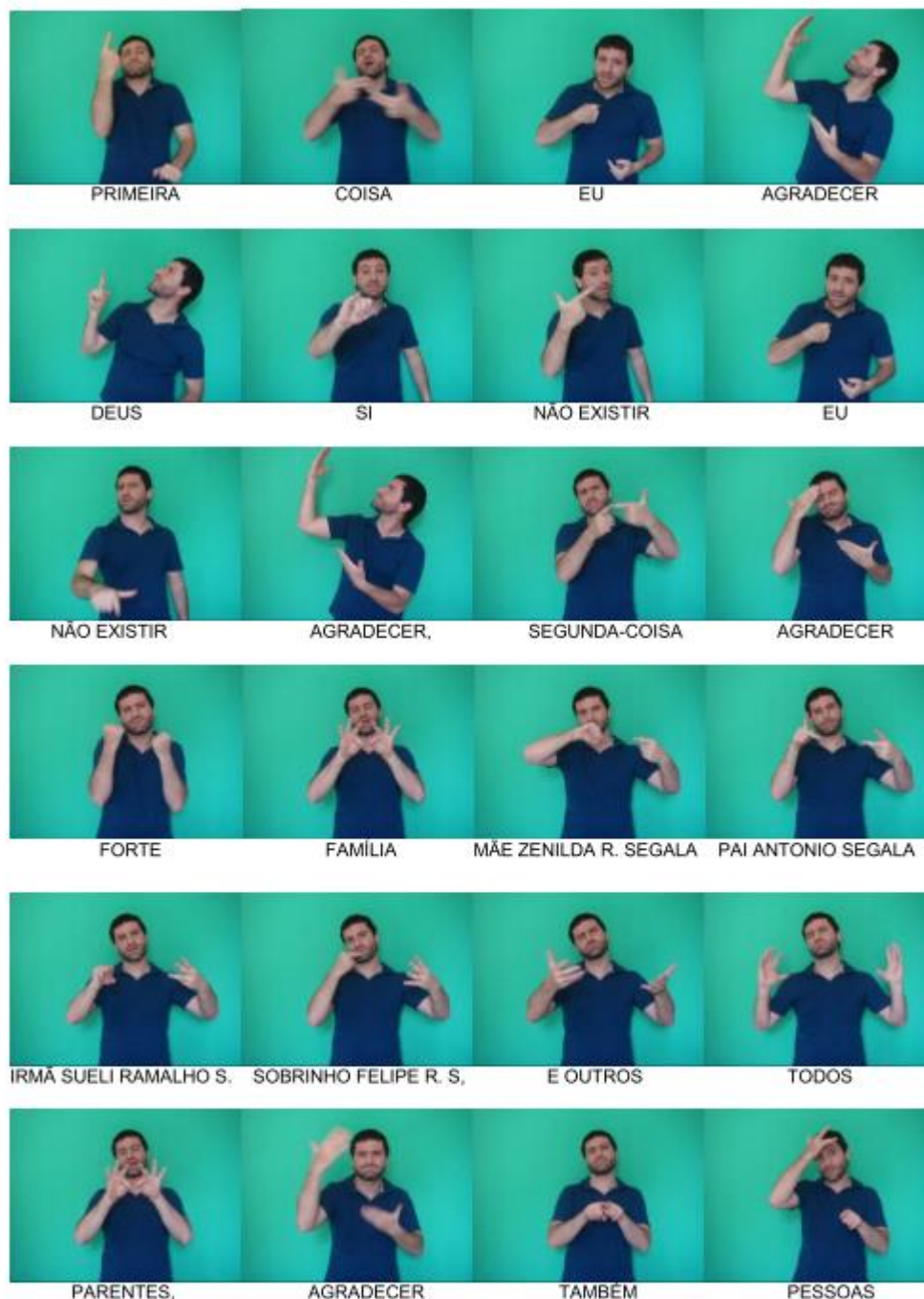
da crucificação de Jesus, resgatando uma ideia de sacrifício. Já na segunda imagem, duas mãos são apresentadas algemadas e o texto abaixo da imagem aponta para a falta de liberdade na socialização em língua de sinais.

O sacrifício ilustrado na primeira imagem talvez possa ser lido como sendo daqueles surdos que, ao longo da história, lutaram pelos direitos de sua comunidade e que possibilitaram, por exemplo, que seus pares pudessem estar na academia discutindo temáticas como as abordadas pela autora. Em ambas imagens, as fotos das mãos contam uma narrativa de sofrimento produzido a partir da opressão das línguas de sinais, temática trazida também no título da dissertação. O recurso da foto das próprias mãos, reforçado pela legenda, produz o sentido de trazer para si, sentir na própria pele, as marcas de uma comunidade, da qual a autora também pertence.

O recurso da fotografia também é utilizado por alguns autores para registrar textos sinalizados, compostos por uma sequência de fotos de sinais. Tal sequência de imagens funciona como estratégia para registrar no papel, algo que se gostaria possivelmente de apresentar em vídeo. Nas figuras 19 e 20 trago como exemplo dois agradecimentos produzidos a partir deste formato. Parece-me que no espaço dos agradecimentos os autores se sentem autorizados a fugir um pouco do formalismo acadêmico e se expressam na sua primeira língua, como aponta Rimar Segala (SEGALA, 2010) na nota de rodapé de seus agradecimentos sinalizados, na qual afirma ter escolhido fazer o agradecimento em Libras por essa ser a sua primeira língua. Saliento uma pequena diferença nas duas capas que poderão ser visualizadas a seguir: na primeira há o texto sinalizado e o texto em português, apresentados simultaneamente, o que resulta em um registro em português na estrutura da Libras; já na segunda, o agradecimento sinalizado encontra-se traduzido em um texto posterior, ficando o agradecimento, nesse primeiro momento, apenas sinalizado.

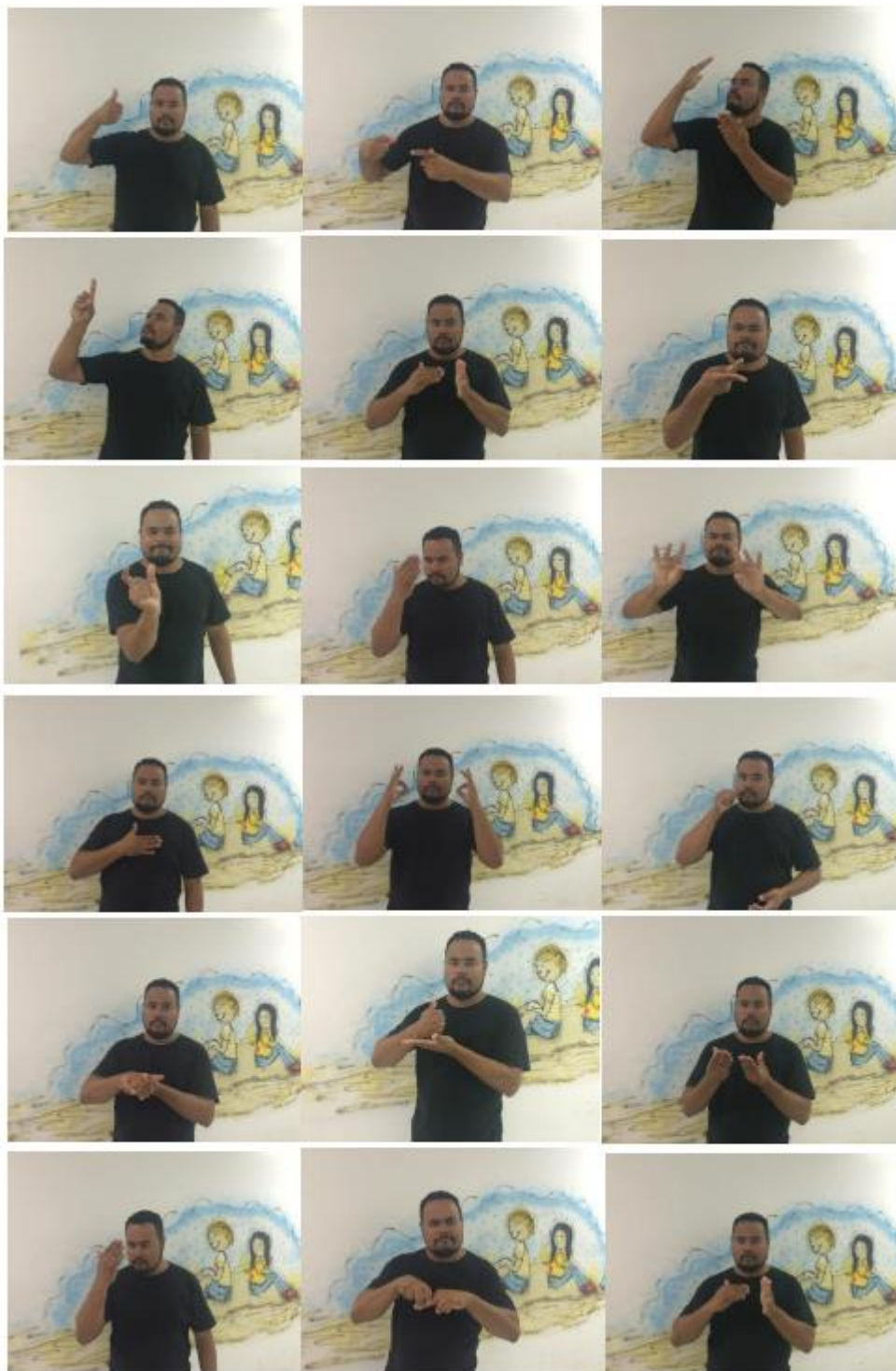
Ambos agradecimentos ocupam mais de uma página nas dissertações, porém trago para análise apenas a primeira página de cada, atentando muito mais para o formato, do que para o conteúdo, que é analisado com detalhes na seção 5.4, que se detém de maneira específica a seção de agradecimentos das teses e dissertações.

Figura 19 - Agradecimento em fotos - versão bilíngue

Agradecimento¹:

¹ Faço a escolha de apresentar o agradecimento em forma de fotos porque expressei meu agradecimento melhor em Libras, por ser minha primeira língua, do que em Língua Portuguesa, que é minha segunda língua. Cada foto tem a palavra que transcreve o sinal correspondente em Língua Portuguesa.

Figura 20 - Agradecimento sinalizado

AGRADECIMENTOS EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Fonte: PEIXOTO, 2015

As imagens, no entanto, não são os únicos destaques político-estéticos das capas das pesquisas elencadas. Há outro elemento mais profundamente discutido na continuidade desta pesquisa: o caráter bilíngue das produções acadêmicas, que, para além do registro fotográfico de sinais ou de imagens que remetem a sinalização, aqui é ilustrado pela presença da escrita de sinais e também pela menção a/os tradutores nas capas dos textos acadêmicos. Destaco a importância que atribuo aos modos que os pesquisadores surdos encontram para demarcarem o seu espaço na academia como sujeitos bilíngues que reivindicam que ambas as línguas, por eles utilizadas, sejam valorizadas e autorizadas no ambiente e no texto acadêmico.

Em 2010, quando também analisava teses e dissertações produzidas por surdos em meu TCC da Pedagogia, constituí um dos eixos de análise a partir da presença dos intérpretes nos textos acadêmicos dos surdos. Naquela época, minhas considerações destacavam que os textos dos surdos faziam questão de enfatizar essa presença, tanto para demarcar um estilo de escrita, uma vez que os textos possuíam marcas do processo de tradução, quanto para reivindicar direitos de que a língua de sinais fosse mais valorizada e que a escrita em segunda língua pudesse ser aceita no ambiente acadêmico (POKORSKI, 2010).

Os tradutores e intérpretes continuam sendo ressaltados na escrita dos surdos, sobretudo nos agradecimentos, questão que discutirei na seção 3.4 deste trabalho. No entanto, é relevante refletir sobre os efeitos possíveis do registro dos nomes dos tradutores nas capas, folhas de rosto, e até mesmo nas fichas catalográficas das teses e dissertações, como ilustra as Figuras 21, 22 e 23⁴⁵.

⁴⁵ Nas imagens de capas o grifo, dando destaque ao nome dos tradutores, foi feito por mim.

Figura 21 - Tradutor mencionado na capa de dissertação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

RUNDESTH SABOIA NOBRE

**PROCESSO DE GRAFIA DA LÍNGUA DE SINAIS
UMA ANÁLISE FONO-MORFOLÓGICA
DA ESCRITA EM *SIGNWRITING***

**Tradução e interpretação
Jonathan Sousa**

Santa Catarina
2011.1

Fonte: NOBRE, 2011

Figura 22 - Tradutoras registradas em folha de rosto

Jaqueline Boldo

**INTERCORRÊNCIAS NA CULTURA E NA IDENTIDADE
SURDA COM O USO DA LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de Ensino e Formação de Educadores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiana Tramonte

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Gladis Perlin

Tradutoras: Ana Paula Jung e Natália Rigo

Florianópolis
2015

Fonte: BOLDO, 2015

Figura 23 - Tradutoras registradas em ficha catalográfica

CIP – Catalogação na Publicação

Vaz, Cristiano Pereira
Educação de surdos na fronteira de Santana do
Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai) /
Cristiano Pereira Vaz. - 2017.
117 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação de surdos. 2. Língua de sinais. 3.
Experiência visual. 4. Surdos da fronteira. 5.
Representação. I. Karnopp, Lodenir Becker,
orient. II. Título.

Nota: Parte da dissertação foi produzida na
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e traduzida
para a Língua Portuguesa por Adriana Maria
Arioli e Luciane Bresciani Lopes.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fonte: VAZ, 2017

No total das teses e dissertações analisadas, em duas fichas catalográficas há o registro do/a tradutor/a do texto, e em oito outras produções o nome dos tradutores aparece na capa ou nas folhas de rosto. Nas folhas de rosto o/a tradutor/a é trazido abaixo no nome da orientadora, compondo, juntamente com o mestrando/doutorando um lugar de destaque nesta “porta de entrada” do texto. Tanto orientadores quando tradutores compõem o texto que é constituído de maneira múltipla pelo contato com os autores lidos, pelo olhar e intervenções do/a orientadora e também pelas escolhas tradutórias do tradutor e do pesquisador. Além disso, o reconhecimento formal do tradutor na produção do texto é política, sobretudo por acentuar o caráter bilíngue dessas produções acadêmicas e assim ressaltar a diferença surda. Por todas essas razões achei pertinente retomar de maneira um pouco mais aprofundada, o papel do tradutor e do intérprete de Libras/Português nas relações estabelecidas do sujeito surdo com o ambiente acadêmico, bem como com a escrita da tese e dissertação na seção 7.2 desta tese.

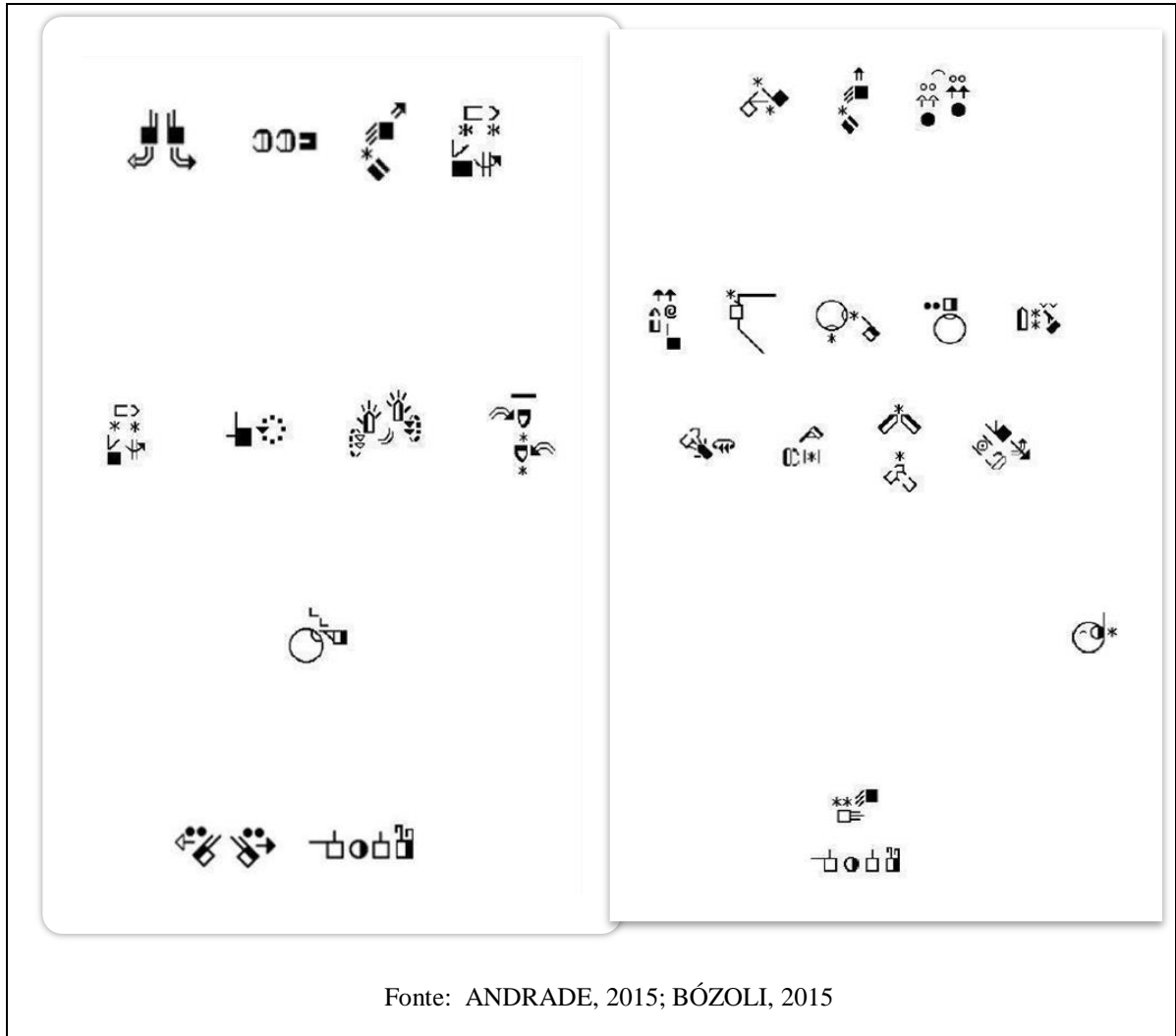
Em relação ao caráter bilíngue das produções surdas, destaco a dissertação de João Paulo Ampessan (2015) integralmente publicada em duas línguas: português e língua de sinais escrita a partir do sistema SignWriting (SW). A dissertação (Figuras 24), orientada por uma das primeiras estudiosas desse sistema de escrita no Brasil, Marianne Stumpf, apresenta todos os elementos pré-textuais e textuais registrados em SW na primeira parte do texto e, na segunda parte, a partir da página 124, o texto está na língua portuguesa escrita.

Segundo a nota de tradução trazida no início da dissertação em português (AMPESSAN, 2015), no processo de tradução de um registro escrito para o outro, alguns elementos não foram trazidos nas duas línguas, como a folha de assinaturas da banca avaliadora e a lista de siglas, uma vez que esses elementos não foram julgados como relevantes para além das formalidades acadêmicas. O tradutor Marcos Luchi, ainda na mesma nota, destaca o processo pioneiro empreendido na produção/tradução da dissertação, tanto no sentido de tornar acessível o texto na língua de sinais e também pelos caminhos que essa dissertação abre no sentido de se ampliar as discussões no campo da tradução de textos acadêmicos.

Embora a dissertação de Ampessan seja a única registrada integralmente na escrita de sinais, esta escrita específica é empregada em trinta e seis das produções acadêmicas aqui analisadas, mas, na maioria das ocasiões, em momentos pontuais, tais como no registro de sinais específicos ou apenas em elementos de abertura das teses e dissertações (capas e resumos), exemplificado pelas figuras 25 e 26.

Em relação às capas, cabe salientar que, de modo geral, o sentido horizontal é seguido, sentido em que se estruturam os textos na escrita alfabética, embora a estrutura tradicional de composição de frases no sistema de escrita de sinais *SignWriting* seja vertical. Porém, nos resumos, as frases são apresentadas organizadas no sentido vertical, mesmo que não haja uma padronização para isso. Essa falta de padronização da apresentação pode se dar em decorrência do caráter inovador da utilização desta forma de registro, e ainda pela falta de estudos sobre as possibilidades de normatização dessa escrita em trabalhos acadêmicos.

Figura 25 - Capas em SignWriting



Fonte: ANDRADE, 2015; BÓZOLI, 2015

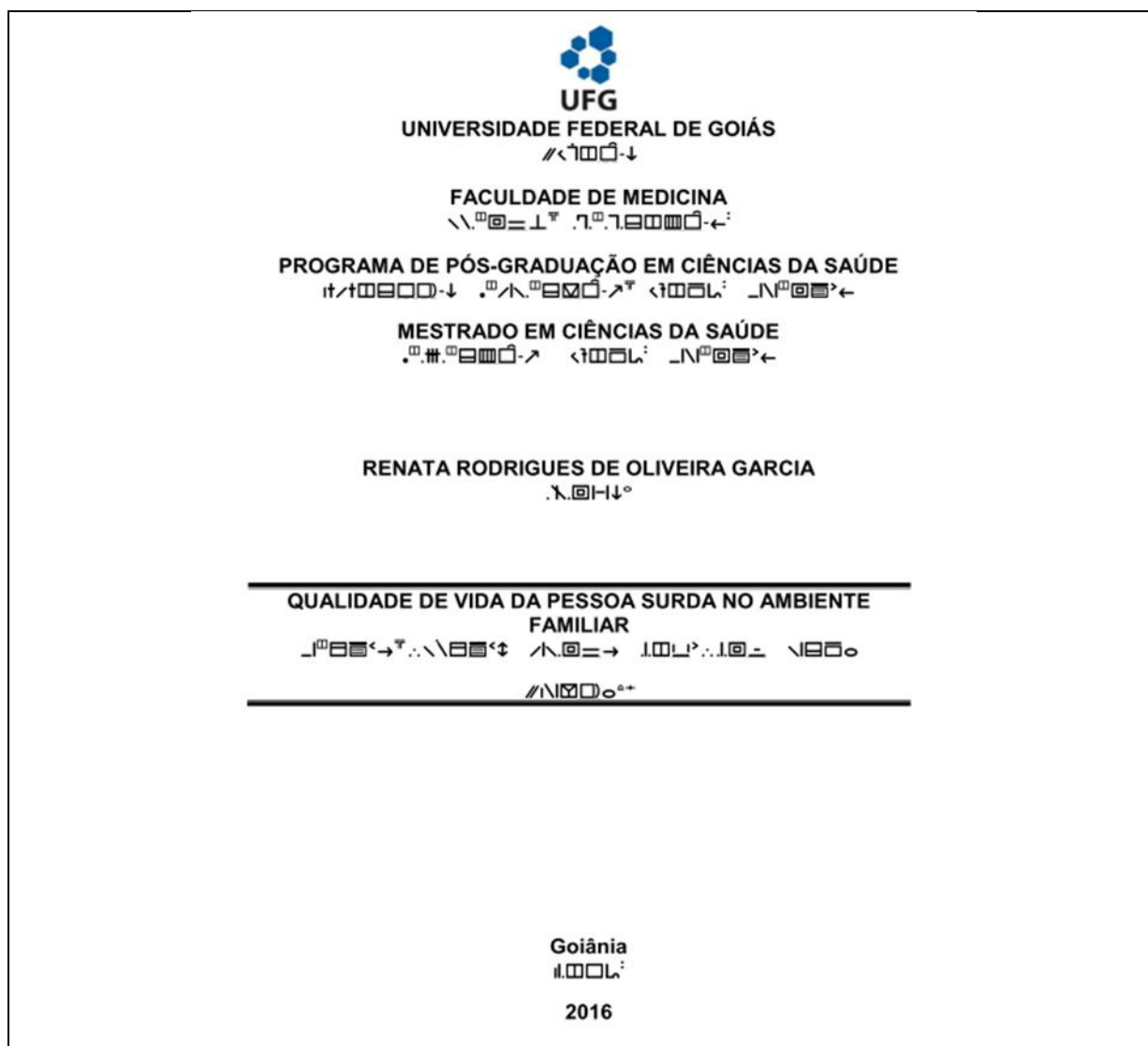
Figura 26 - Resumo em SignWriting

--	--	--	--	--

Fonte: PEIXOTO, 2015

Por fim, cabe destacar que existem outros sistemas de escrita de sinais para além do *SignWriting*, embora apenas um outro sistema apareça nas teses e dissertações estudadas, como o sistema ELiS, que aparece em apenas uma das produções, e apenas na capa, folha de rosto, e títulos da dissertação de Renata Garcia, ilustrada na Figura 27. Porém, independentemente do sistema escolhido ou da forma de apresentação desta escrita, creio que seja preciso levar em consideração o papel político deste registro explícito da língua de sinais nesses textos acadêmicos.

Figura 27 - Escrita de Sinais - sistema ELiS - na capa



Fonte: GARCIA, 2016

Sobre o papel político da presença da língua de sinais nas produções surdas, além do registro da presença dos tradutores e de trechos registrados na escrita da língua de sinais,

merece destaque a tese de Fernanda Machado, a primeira produzida integralmente⁴⁶ em Libras e registrada em vídeo⁴⁷. Além do vídeo, no repositório da universidade consta um documento em português com elementos da tese como a capa, folha de rosto, ficha catalográfica, termo de aprovação, dedicatória, agradecimentos, listas⁴⁸, resumo, abstract⁴⁹, sumário e referências. Neste mesmo documento também, no espaço da epígrafe, há um texto elaborado pela professora Tânia Regina Oliveira Ramos⁵⁰, um dos membros da banca de Fernanda, no qual ela afirma ser a única professora da banca que não sabia língua de sinais e enfatiza o valor dessa produção sinalizada para “cultura surda brasileira, para a Universidade Federal de Santa Catarina” (MACHADO, 2017, p. 11). Segundo a professora, o trabalho perderia todo o seu significado e sua importância se fosse escrito em língua portuguesa, e por esse motivo “é fundamental que ela apresente seu trabalho na língua brasileira de sinais”.

Em relação à capa, tema da presente seção, no vídeo da tese de Machado (2017) há a sinalização de todos os elementos da capa conforme as regras da ABNT. Optei, no entanto, por não fazer uma análise mais detalhada do formato da tese, por compreender que se trata de um formato completamente diferente para o qual eu não teria elementos para pensar sobre, embora o seu conteúdo tenha sido analisado na busca das narrativas de si, objeto da minha investigação. Imagino que muito poderia ser pensado a partir dessa produção específica, que inaugura a possibilidade de que outros pesquisadores surdos também publiquem em sua primeira língua. Questões como a “leitura em Libras” da pesquisa, citação de trechos do texto, e até mesmo normas para publicação de textos acadêmicos são apenas alguns exemplos do que pode ser pensado a partir dessa publicação.

Na próxima seção sigo apresentando as páginas das teses e dissertações e seleciono as dedicatórias. A leitura das capas possibilitou observar estratégias de marcação da diferença, de luta pelo reconhecimento de si e da própria língua. Na próxima seção vamos refletir a quem essa luta se dedica.

⁴⁶ A ficha catalográfica, lista de figuras, lista de tabelas, lista de vídeos e referências foram publicadas somente em português. Encontram-se no arquivo em vídeo, porém em uma aba com registro de páginas escritas.

⁴⁷ Disponível em <https://libras.ufsc.br/antologia-poetica/vbook> acesso em 2 de agosto de 2020.

⁴⁸ Nas listas de figuras, tabelas e vídeos ao invés dos clássicos números de página há a marcação do tempo no vídeo em que os elementos podem ser encontrados.

⁴⁹ Na tese em vídeo o abstract é sinalizado na Língua Americana de Sinais (ASL)

⁵⁰ Esse mesmo texto está presente no V-Book da tese em uma filmagem da professora falando em português e com legenda também em português.

5.3 DEDICATÓRIAS

A escrita de uma tese ou dissertação não é um exercício simples, exige tempo, esforço, leituras, adaptação às linguagens do campo acadêmico, por vezes há também a necessidade de trabalho de campo, negociações entre os participantes da pesquisa, submissão ao comitê de ética, entre tantos outros procedimentos. Às vezes é preciso deixar alguns interesses iniciais em suspenso, ampliar as leituras, deixar família e amigos um pouco de lado, realizar viagens em função da pesquisa, enfim, são dois anos (no caso do mestrado) ou quatro anos (no caso do doutorado) em que se modifica a vida em prol da produção de uma dissertação ou de uma tese.

Ao final da pesquisa se deseja que ela seja lida, que ela nos sirva não apenas para nos conceder um título acadêmico de mestre ou doutor, mas que ela produza reflexões, que ela instigue novas pesquisas, que faça avançar o conhecimento no campo, enfim, que o tempo, esforço, e a vida dedicada àquele estudo tenha valido a pena. Digo isso no intuito de afirmar que, para além das questões formais das pesquisas, acredito que existam sentimentos e sentidos envolvidos na produção das teses e dissertações que escapam ao que os aspectos técnicos, tais como, problemas, objetivos e resultados da pesquisa podem dizer. Olhar para as dedicatórias desses trabalhos possibilita pensar um pouco sobre isso.

A dedicatória faz parte dos elementos pré-textuais não obrigatórios dos trabalhos científicos e, segundo as orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos, organizadas pela biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS (FERREIRA et al., 2014, p. 18), a dedicatória é um espaço “onde o autor presta homenagem ou dedica seu trabalho a amigos e/ou parentes”. Deste modo, a dedicatória é um espaço curto, de destaque, no qual se oferece, tal como um presente, a pesquisa (seus resultados, o tempo nela investidos ou os significados a ela atribuídos) a alguém, ou a um determinado grupo.

Dos 207 trabalhos analisados, cerca de um terço dedica à família ou a algum membro específico, sobretudo às mães, o resultado final da pesquisa.

<p>Dedico esta pesquisa à minha mãe⁵¹, inesquecível Prof.^a Helena Astuto – in memoriam, que me aceitou, me amou, me cuidou, me ensinou, me incentivou e me preparou para a vida neste mundo. Ela foi a grande responsável pela minha descoberta da linguagem e pelo meu despertar para a educação.</p>
--

(MARTINS, 2010)

<p>Ao meu marido Fábio, quem me passou o gosto de ser militante pela causa surda e ao meu filho Rafael, nossa continuidade, com todo amor do mundo.</p>

⁵¹ Na seção 6, na qual discuto narrativas sobre a infância, retomo a presença da família e novamente esse papel da mãe é evidenciado.

(SILVA, 2008)

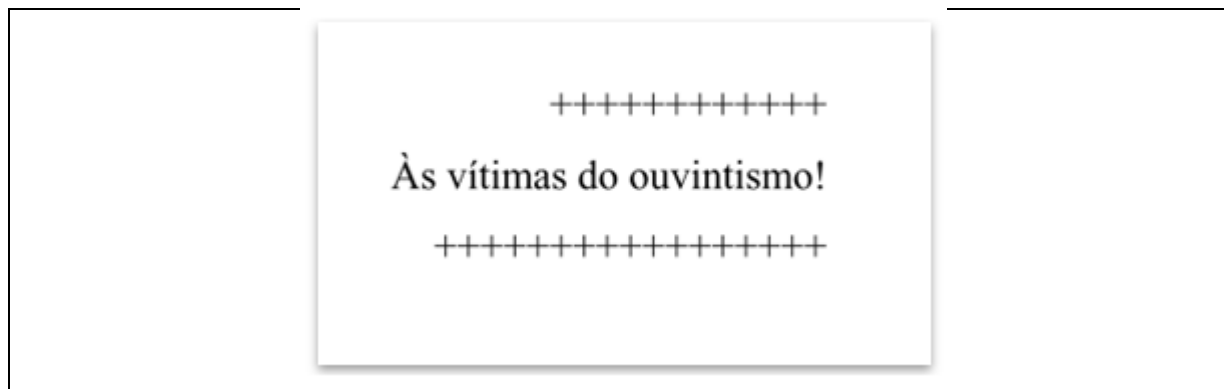
Embora os dois exemplos apresentados além de prestarem homenagem a membros da família tragam elementos de narrativas de si ao contar sobre o acesso à linguagem ou aos movimentos surdos, de modo geral as homenagens aos familiares são diretas, apenas citando nomes ou títulos e, portanto, não trazem muitos elementos para análise, como no caso a seguir:

Dedico este trabalho a minha esposa e a minhas filhas.

(DIESEL, 2014)

Deste modo, a primeira dedicatória que trago para análise mais detalhada é a de Gladis Perlin em sua tese de doutorado (Figura 28). Optei em trazer a imagem para manter o efeito estético político produzido pela autora ao colocar cruzeiros ao redor da dedicatória “Às vítimas do ouvintismo”⁵². Tal imagem pode ser lida como uma menção aos surdos que “morreram” ao terem suas diferenças invisibilizadas pelas práticas ditas ouvintistas que, ao longo dos anos posicionaram os surdos como sujeitos da falta, da incapacidade.

Figura 28 - Dedicatória da tese de Gladis Perlin



Fonte: PERLIN, 2003

A dedicatória de Perlin, primeira doutora surda brasileira, parece posicionar a sua tese como uma resposta a estes modos, dito pela autora, ouvintistas de enxergar os surdos, que até então impediram que outros também acessassem o ambiente acadêmico (e tantos outros espaços). Talvez possa-se afirmar que a autora dedica a sua conquista a todos que abriram espaço para que ela pudesse estar ali naquele momento, ou que não tiveram as mesmas oportunidades que ela até então. As “cruzes” em torno do texto escrito, para além de um

⁵² Skliar (2012, p. 15) conceitua o ouvintismo como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

sentido de luto pelo apagamento de diferenças, também podem ser lidas como intensificadoras da frase, estando ali apenas para dar destaque.

Dedicatória semelhante é feita por Priscilla Cavalcante, que dedica a todos surdos que ao longo da história foram vistos como incapazes, história que se modifica, dentre diversos elementos, pela sua presença na pós-graduação.

Dedico este trabalho a todos os surdos que um dia foram considerados incapazes de raciocinar, marginalizados de qualquer forma, considerados não humanos, seres imperfeitos, condenados à morte e sacrificados, em nome de uma razão absurda de homens que outrora distinguiam coisas inúteis das saudáveis.

(CAVALCANTE, 2017)

A dedicatória a outros membros da comunidade surda, ou à comunidade surda de modo geral, é bastante recorrente nas teses e dissertações aqui estudadas. Dos 207 trabalhos, 138 possuem dedicatória, e destes, 49 fazem tributo à comunidade surda ou aos surdos, sem mencionar o termo comunidade. Assim como a família é homenageada de maneira recorrente, também é a comunidade, que é vista por muitos surdos como uma segunda família.

Dedico esse trabalho em especial à comunidade surda e a todos os alunos surdos do ensino regular.

(CAMPOS, 2015)

A todos da Comunidade Surda que fizeram, fazem e farão parte da minha vida.

(DALL'ALBA, 2013)

Também é possível atribuir sentido a recorrência da homenagem à comunidade surda, ao caráter coletivo conferido por esses pesquisadores às suas pesquisas. O esforço no percurso acadêmico não é visto como individual, mas algo que surge da coletividade e que também ganha significado a partir dela e, portanto, é uma questão de justiça que a pesquisa seja devolvida como um presente a esta coletividade. Além disso, uma pesquisa que possibilita ver os surdos como sujeitos para além do âmbito da deficiência é um presente para a comunidade surda que ganha ao ter pesquisas que podem amparar as suas reivindicações e lutas. Pode-se ainda imaginar que muitos sujeitos considerem que são representantes de uma comunidade e que carregam consigo essa totalidade ao adentrar os muros acadêmicos, além disso, é nesta comunidade que eles se constituem enquanto surdos e, por diversas vezes, é esta comunidade que lhes dá suporte para realizar a pesquisa.

Nos exemplos a seguir os termos “história” e “bravura” são relacionados à comunidade e ao povo surdo, tal recorrência produz sentidos sobre o espaço acadêmico como algo conquistado a partir de processos históricos e, deste modo, dedicar a estes grupos que

fizeram/fazem parte deste contexto é como devolver uma parcela do reconhecimento que lhes compete.

Eu dedico esta dissertação ao povo surdo, que tem trazido bravura e importância para a nossa história cultural!

(STROBEL, 2008)

Esta dissertação é dedicada à Libras e à comunidade surda que mantém a sua história com bravura e perseverança.

(DINIZ, 2010)

As lutas da comunidade surda, vinculados a processos de democratização do ensino superior e da pós-graduação, bem como às políticas linguísticas que garantiram o reconhecimento da língua de sinais, abriram espaço para a presença surda na academia. Essa presença é marcada como um lugar político, no qual novos embates em torno da produção de significados sobre ser surdos e a língua de sinais são produzidos. No entanto, a produção acadêmica é apenas mais um recurso dentre as possibilidades de luta, e compreendendo isso, algumas dedicatórias se dirigem àqueles que também fazem sua parte, nas lutas surdas, para além do espaço da pós-graduação. Os exemplos a seguir ilustram essa argumentação:

A todos os professores Surdos que buscam melhor qualidade na educação de surdos.

(SILVA, 2009)

Dedico este trabalho a todos os professores surdos que tiveram batalhas pessoais para conquistar seu espaço nas instituições federais de ensino superior.

(CASTRO, 2016)

Em alguns casos, como acontece nos exemplos que trago na sequência, esse esforço coletivo da pesquisa aparece em forma de homenagem àqueles que contribuíram diretamente com a pesquisa, e que desta maneira deram um pouco de si ao responder às entrevistas, questionários ou produzir narrativas a respeito das diferentes temáticas.

Dedico essa pesquisa ao curso de Letras/Libras para dar continuidade à Escrita de Língua de Sinais e às comunidades surdas que favorecem o uso da Escrita.

(DOUETTES, 2015)

HOMENAGEM - Especialmente aos Professores surdos: que dedicaram a minha pesquisa, as mesmas preocupações, os mesmos sentimentos de hesitação, de decepção, de desejo de mudança, ...

(MIRANDA, 2007)

Em outras ocasiões o destaque é dado apenas a uma parte da comunidade surda, produzindo sentidos sobre o fato de que, embora exista uma coletividade no sentido amplo, marcada pelas experiências de ser surdo que atravessam fronteiras geográficas e sociais, há

alguns aspectos que também produzem micro coletividades que, em alguns momentos, precisam ser levadas em consideração, como é ilustrado a seguir.

À comunidade surda brasileira.	(PÊGO, 2013)
Ao surdo baiano, ignorado, oprimido, mas que com graça, leveza e jogo de cintura não tira o sorriso do rosto e a chance de levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima. Aos Surdos. Povo guerreiro que cai, levanta, sorri, chora, mas não perde a vontade e a naturalidade de simplesmente viver.	(ROSA, 2009)

As dedicatórias não somente homenageiam, mas também aparecem como presentes que se pretendem úteis. Nessas poucas linhas os surdos oferecem pistas para pensar sobre os sentidos atribuídos a sua produção acadêmica, seja como combustível para mudanças sociais, seja como espaço de registro da história de um povo, e, portanto, recurso para a manutenção das culturas surdas.⁵³

Dedico este trabalho ao povo surdo, para que conheça e valorize o registro de sua história, para que a faça crescer hoje e a apresente para seus filhos e netos, transformando ainda mais o futuro.	(DI FRANCO, 2014)
Dedico este trabalho a todas as pessoas surdas. Em especial, àqueles que enfrentam muitas barreiras em busca do primeiro emprego ou que estejam trabalhando, mas que sofrem com discriminações, em suas famílias, na escola e no mercado de trabalho. E digo que busquem se adequar às exigências profissionais, estudando e se qualificando, mas não aceitem a adequação que exige mudança de suas exigências. Afinal, vocês, surdos, são eficientes e capazes de conquistar seus sonhos. Avante surdos!	(NOGUEIRA, 2014)

Por fim, uma das marcas registradas nas dedicatórias é a do reconhecimento de si como parte de uma comunidade. Esta comunidade é representada como um espaço de constituição de si e até mesmo como espaço no qual os interesses de pesquisa se engendram.

Dedico esta dissertação a Comunidade Surda, local onde cresci e aprendi a importância da Literatura Surda para a vida.	(BOSSE, 2014)
--	---------------

Além disso, desde a dedicatória a diferença surda é colocada em evidência, seja para demarcar um lugar de fala, seja para justificar escolhas ou salientar algumas experiências específicas vivenciadas na vida.

⁵³ Algo que poderíamos refletir, e que aprofundo na sétima seção desta tese, é a possibilidade de acesso da comunidade surda de maneira mais ampla aos resultados das pesquisas divulgados em português. Já existem algumas produções com a presença da língua de sinais seja no formato escrito, seja em vídeo, porém em número ainda bastante reduzido sendo um dos exemplos o trabalho de Fernanda Machado, referido na p. 116 da presente tese.

Por ser surdo, desejo dedicar esta obra primeiramente à minha família que acreditou em meu potencial. Dedicar também a muitos que auxiliaram minha formação acadêmica, a cada dia de aprendizado, a cada dia ao enfrentar desafios nesse processo que me levou, **sendo surdo**, a muitas e muitas conquistas.

(MILLER JUNIOR, 2013, grifos nossos)

Como pôde ser observado, em poucas linhas, muito é dito sobre o que o espaço e a produção acadêmica representa para esses sujeitos pesquisadores e até mesmo sobre as motivações para que essas pesquisas sejam produzidas. Na próxima seção detenho meu olhar aos agradecimentos, que possuem muitas conexões com o que foi observado até o momento nas dedicatórias.

5.4 AGRADECIMENTOS

*Agradeço a minha querida professora e orientadora **Adriana da Silva Thoma**, pois aprendi muito com ela. Sinto-me honrada por ser sua orientanda. Lembro sempre da frase que me sinalizou: “você não pode nadar, nadar, nadar e morrer na praia...” Obrigada pelo seu cuidado para eu não me “afogar” na dissertação... Finalmente, cheguei à praia! E sobrevivi!*

(MARINS, 2015)

*Antes de finalizar o agradecimento, gostaria de fazer uma homenagem póstuma à grande educadora, **ADRIANA THOMA**, estudiosa da educação dos e para os Surdos, que, infelizmente, coincidindo-se com o período de fechamento deste texto, foi encontrar a paz em um outro plano da vida. É uma forma singela de lhe prestar um agradecimento, considerando sua grande influência a temática e, particularmente, sobre o estudo que ora se finaliza. Portanto, aqui expressamos a admiração e o agradecimento pela sua contribuição acadêmico/científica, que contribuiu para a consolidação de muitos aspectos transformação de Educação de e para os Surdos. Enfim, este trabalho lhe dedico **Adriana Thoma**. Você não viveu o bastante para ver os frutos que esta pesquisa dará, mas sinta que sua missão foi cumprida, e, de fato, que você fez a diferença, plantado em mim, em nós Surdos, a esperança de termos uma Educação dos e para os Surdos mais fecunda.*

(LIMA, 2018b)

Em praticamente todas as seções desta tese escolhi epígrafes que resumissem as ideias daquele trecho ou que pudessem introduzir, de uma maneira mais poética, cada seção temática no texto. Nesta seção em que discuto os agradecimentos presentes nas teses e dissertações produzidas por surdos, não é diferente. Trago dois agradecimentos escolhidos dentre os textos analisados que se dirigem a mesma pessoa, à professora **Adriana Thoma**⁵⁴, que cedo demais se

⁵⁴ Na seção 5.1 da tese já havia apresentado a professora **Adriana Thoma** em função do seu importante papel como orientadora de surdos e pesquisadora da área da educação e políticas. Em 2018, infelizmente, a

despediu deste mundo, mas que deixou marcas profundas não somente na minha experiência particular como acadêmica, como nos Estudos Surdos brasileiros.

A escolha por iniciar esta seção com esses excertos se deu por alguns motivos: primeiramente para mostrar que, ao meu ver - e, como a professora “Adri” sempre deixou marcado - a poesia, a presença, a vida pode e deve estar imbricada na pesquisa; em segundo lugar, uma pesquisa, sobretudo num nível denso como são as que resultam em teses e dissertações, sempre envolve uma série de pessoas, que se fazem presentes mais ou menos diretamente em nosso texto, seja por meio dos textos que lemos, das pessoas que participam na produção dos dados da pesquisa, seja como professores que ministram disciplinas, participam dos mesmos grupos de pesquisa, ou orientam nossas escritas. Por fim, acredito que iniciar uma seção de agradecimentos com um agradecimento faz todo sentido, e é por isso que somo minhas palavras às palavras da Cassia Marins e da Marisa Lima e aproveito para agradecer a professora Adriana por tudo que me ensinou ao longo desses anos, desde a graduação e até os dias de hoje quando me deparo com um texto dela.

Segundo as normas da ABNT (NBR 14724) na dedicatória “o autor presta homenagem ou dedica seu trabalho” (ABNT, 2011, p. 2) enquanto nos agradecimentos os autores se dirigem “àqueles que contribuíram de maneira relevante à elaboração do trabalho” (p. 1). Assim como a dedicatória, a seção de agradecimentos não é obrigatória nos trabalhos acadêmicos, muito embora dentre todas as teses e dissertações analisadas pouquíssimas (apenas três trabalhos) fugissem à escrita de uma ou até duas páginas de agradecimentos, seja por gratidão ou por praxe.

Os agradecimentos se constituem como uma seção interessante de ser analisada por ser uma seção estritamente pessoal, sem regras tão fixas sobre o que pode ou deve ser mencionado nessas linhas, e além disso geralmente não há uma preocupação com a linguagem acadêmica. Maria Ferlini (2013, p. 42), que em seu mestrado se dedicou a estudar de maneira específica o gênero textual agradecimentos, afirma que é comum os autores se expressarem com mais liberdade nos agradecimentos que no corpo da tese ou dissertação, já que os agradecimentos “caracterizam-se por se constituir em um espaço onde seus autores possuem o propósito prático de registrar publicamente e de maneira duradoura sua gratidão a tudo e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para atingirem seus objetivos”.

Segundo a mesma autora, ao analisar um total de 1667 agradecimentos registrados em teses e dissertações de três programas de graduação distintos (Educação, Ciências Médicas e

professora “Adri” veio a falecer, porém o legado de suas pesquisas e o modo afetuoso de lidar com o mundo acadêmico permanecem muito vivos.

Computação), foi possível constatar uma certa regularidade dentre aqueles escolhidos para receber gratidão. Os orientadores são os mais mencionados, aparecendo em 85% dos trabalhos, seguidos de familiares (69%), colegas (62%) e professores em geral (58%).

Esses quatro grupos também aparecem nos agradecimentos aqui analisados, porém, não na mesma proporção. Nos agradecimentos produzidos pelos surdos, sem dúvida, os familiares são os mais lembrados não sendo citados em apenas cinco dos trabalhos que possuíam essa seção dentre os analisados nesta tese. Em alguns momentos a família é citada de maneira mais genérica, e em outros momentos pessoas da família são citadas individualmente para que lhes sejam atribuídos diferentes papéis no percurso da pesquisa. Dentre os membros das famílias, as mães recebem centralidade, porém também são lembrados avós, primos, esposa/marido, filhos e até mesmo animais.

Às minhas três filhotas de patas, gata Pérola, e cadelas Raika e Dama Laila, que foram companheiras nas horas de estudo. Pérola gostava de passear pelo laptop para atrapalhar a escrita, enquanto Dama e Raika se demonstravam carentes quando eu precisava me ausentar por horas para estudar.

(RANGEL, 2016)

Ao meu pai, que, mesmo que nossas línguas sejam diferentes, sempre deixou claro o orgulho que tem de mim. Também pelos vários gestos feitos. Estes me deram base para que eu seguisse tranquila e construísse minha vida.

(RANGEL, 2004)

Nesses dois exemplos de agradecimentos à família é possível visualizar algumas recorrências encontradas durante as análises desta seção em todos os trabalhos. A primeira é a de que o período dedicado aos estudos em nível de pós-graduação é representado como um período que exige mudança da rotina habitual de vida, dedicação mais exclusiva à escrita e leituras, e no caso de alguns, é necessário o afastamento físico da família e amigos, quando o curso de pós-graduação ocorria em outro estado por exemplo.

Não posso deixar de agradecer a minha família, meu pai José, minha mãe Cordélia, aos irmãos Magda, Soyana, Nelson e José; aos cunhados Paulo, Heraldo e Erika; aos sobrinhos Beatriz Clara, Paulina e Letícia, a qual amo muito pelo carinho, paciência e incentivo. Eles compreendem que moro no Sul para concluir o mestrado, porém meu coração ainda é de nordestino.

(ROSA, 2011)

Deste modo, não são raros os agradecimentos pela paciência nos dias de distanciamento, pela compreensão por um período de ausência, como no caso das cadelas citadas no agradecimento de Rangel (2016), anteriormente citado, que sentiam falta da dona que precisava “se ausentar por horas para estudar”. Tal recorrência, não apenas nos diz sobre

os modos de fazer pesquisa, mas também possibilita refletir sobre o significado das pesquisas para esses sujeitos. Afinal somente algo de valor poderia fazer valer a pena afastar-se de família e amigos por um período tão longo como os dois anos do mestrado e os quatro anos do doutorado.

Ao meu marido Marco, que teve toda a paciência compreendendo quando ficava sozinho aos fins de semana, sabendo me apoiar nos momentos difíceis, sorrindo a cada conquista minha. (RANGEL, 2004)

A meus familiares pela compreensão nos momentos de angústia quando precisei me afastar durante esta trajetória.

(MULLER, 2009)

Ainda em relação a esta mudança de rotina e dedicação mais intensiva aos estudos, um outro aspecto abordado nos agradecimentos é o trabalho. Diversas são as ocasiões em que colegas de trabalho recebem gratidão por suprirem a ausência do colega, sobretudo assumindo disciplinas - uma vez que grande parte dos sujeitos autores das teses e dissertações aqui estudadas são professores universitários - possibilitando o afastamento do exercício laboral para a dedicação exclusiva à pesquisa.

Ao CEFET/SC - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – NEPES, por permitir que eu dividisse meu tempo entre trabalho e estudo.

(SILVA, 2008)

Imbricada nesse afastamento encontra-se uma rede que acredita ou ao menos dá suporte para as pesquisas. Afinal, “A investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo. Para que um pesquisador ou pesquisadora trabalhe sozinho em seu gabinete ou laboratório, uma imensa rede de saberes, artefatos, aparatos, instituições e pessoas está em operação para tornar isto possível” (COSTA, 2007a, p. 151). Assim, alguns surdos agradecem aos colegas que assumem a função durante a ausência no período do curso de pós-graduação, mas também diferentes setores da universidade são lembrados. Até mesmo o governo e a população, que é quem mantém a educação pública através do pagamento de impostos, e com isso possibilita que a pesquisa seja a fonte de renda desses pesquisadores por um período de tempo, são lembrados nos agradecimentos.

Ao Instituto Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina pela dispensa integral das atividades bem como a estrutura concedida.

(MORAIS, 2010)

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e à Leila Blanco, pela licença concedida durante os meus estudos. A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio à pesquisa, concedendo bolsa.

(MARTINS, 2010)

À CAPES, bem como a todo povo brasileiro, que com seus esforços possibilitam bolsas de

incentivo à pesquisa em nosso país.

(SOARES, 2013)

Estes agradecimentos abrem espaço para reflexão sobre a responsabilidade ética e política do pesquisador, sobretudo nos casos de que sua pesquisa é financiada por órgãos públicos como é o caso da CAPES, citada em dois dos exemplos anteriormente apresentados. Sem dúvida, embora as pesquisas procurem responder questões individuais do pesquisador, que dificilmente são tão individuais assim, os resultados dessas pesquisas reverberam no coletivo.

Um segundo ponto a ser destacado nos primeiros dois agradecimentos trazidos para essa seção, é o quanto os agradecimentos à família também se constituem em espaços para dizer sobre a própria história e até mesmo sobre as relações que se estabeleciam/estabelecem em família. No agradecimento anteriormente citado de Rangel, por exemplo, a pesquisadora aponta que ela e o pai se comunicavam com línguas diferentes, o que não foi um impeditivo para que ele fosse um grande incentivador de sua caminhada acadêmica.

No agradecimento presente na dissertação de Rejane Barros essa diferença linguística também é evidenciada. Novamente um familiar é apresentado como um incentivador, mesmo que possua uma língua diferente, no entanto, aparentemente justo pelo desenvolvimento da filha no mundo acadêmico, a mãe também decide aprender a língua que possivelmente é a língua que viabilizou o acesso à pesquisa.

Quero agradecer, também a minha mãe que sempre me incentivou a estudar e que está aprendendo Língua de Sinais, e porque percebeu a importância do uso da língua para todos nós.

(BARROS, 2012)

Esse excerto nos auxilia a questionar se essa presença surda no ambiente acadêmico também não estaria reverberando na difusão da Libras para além do espaço familiar apontado por Barros, e se até mesmo o espaço da pós-graduação poderia estar percebendo “a importância do uso da língua [de sinais] para todos nós”.

Essa relação entre pais e filhos também é apresentada na seção de agradecimentos para além de aspectos linguísticos, embora seja possível imaginar que esses sejam centrais até mesmo na constituição desses sujeitos surdos. No agradecimento da dissertação de Flaviane Reis (2006) ela regracia os pais por aceitarem a sua identidade e entenderem o que ser surdo significa para ela. Na dissertação de Ademar Miller Junior ele afirma que ser surdo não é fácil; portanto, essa relação com a família é imprescindível para o seu sucesso.

À família Miller e Andrade meus agradecimentos, eu sou o único surdo em gerações na família. À minha mãe e ao meu pai, meu muito obrigado, pois nasci com garra para estudo, para contribuir

para muitas mudanças, mesmo diante de muita dificuldade nesse tempo de mudanças que ocorrem a cada dia na educação, no Estado. A vida para um surdo não é fácil, é muito importante a visão da sociedade e da família. Minha família lutou pela minha educação. Agora tenho formação acadêmica. Graças à família!

(MILLER JUNIOR, 2013)

Esses e outros agradecimentos subsidiam análises sobre a constituição identitária desses sujeitos pesquisadores e também nos significados atribuídos sobre ser surdo. O que se percebe, apenas olhando esses poucos exemplos e ainda que até aqui apenas analisando as seções de pré-texto dos trabalhos produzidos por surdos, é que existem diferentes modos de narrar-se, bem como diferentes pontos de partida e diferentes experiências de vida que constituem esses sujeitos de maneira diversa. No agradecimento de Flaviane Reis, por exemplo, o destaque é dado a um discurso referente ao orgulho surdo, enquanto no caso de Miller Junior o que parece estar sublinhado é um discurso de superação. Esses diferentes modos de constituir-se surdo, possíveis de serem vistos a partir do vasto material analisado, auxiliam na desconstrução do “mito da consistência cultural” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 127), que com muita recorrência pode ser visto nas narrativas que defendem cultura e identidade como se fossem “absolutas, textuais, plenas”; tal mito, segundo Duschatzky e Skliar, supõe que “cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia”.

Não quero com essa discussão, porém, dizer que não existam aproximações entre os diversos modos de ser surdo, mas afirmar, apoiada em Duschatzky e Skliar (2001, p. 135) que “as culturas não são essências, identidades fechadas que permanecem através do tempo, mas são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação.” Deste modo não significa que não seja possível ou pertinente pensar sobre o “ser surdo”, mas é necessário fugir de qualquer generalização, ou do seu revés, uma ideia de multiculturalismo vazio. É oportuno ampliar as reflexões, atentando para os contextos e situações que possibilitam que determinados modos de ser possam ser visibilizados, e pensar a diferença surda compreendendo que não é possível encerrar esse sujeito em uma identidade, embora seja potente atentar para recorrências nas narrativas.

É frequente, por exemplo, em diversos agradecimentos, uma aproximação da comunidade ao conceito de família, o que fica bastante manifesto na dissertação de Augusto Schallenberger.

Gostaria que minha avó pudesse ver este trabalho, gostaria de entregá-lo em suas mãos, mas já que isso não é possível, quero compartilhá-lo com os surdos, minha segunda família.

(SCHALLENBERGER, 2010)

Assim como a família, o encontro surdo-surdo é trazido de maneira frequente nos agradecimentos como um fator relevante na constituição de si. É como se a família fosse quem possibilita o início da vida, porém é no contato com o par surdo que se dá início a uma outra maneira de viver.

À Comunidade Surda, pela aprendizagem e por me ensinar a conviver com língua de sinais e sua cultura. Isto me ajudou a encontrar a minha identidade surda e pude crescer com autoestima, sendo otimista e confiante para seguir adiante na vida.

(ALVES, 2016)

Aos meus amigos Nelson Pimenta e Fábio de Mello, pelo descobrimento do mundo dos surdos...

(MOURÃO, 2011)

À querida amiga Irene Stock, por ter me aproximado da comunidade surda e o universo surdo, sem você não estaria onde estou hoje.

(KOGUT, 2015)

A comunidade surda assim é retratada como um ambiente de encontro com os pares e consigo mesmo, uma vez que é o espaço em que os sujeitos se identificam e se constituem na cultura e identidade surdas, ao se deparar com modelos surdos e com a língua de sinais.

Aos povos surdos, agradeço pela sua existência onde me envolvi e identifiquei com a cultura surda, e hoje tenho a minha identidade surda. Hoje olham-me como surda!

(REIS, 2006)

Enfim, aos surdos que me possibilitaram a pensar neles (as), e pensar sobre mim mesma como surda, e sobre a possibilidade de uma educação com qualidade que contribua para o desenvolvimento educacional dos sujeitos surdos.

(MONTEIRO, 2015a)

Fugindo à regra, porém, um agradecimento que chama atenção é o de Bruno Ernsen, que embora tenha tido contato com outros surdos na escola, aponta como grande marco em sua vida o aprendizado da língua de sinais, com a sua irmã, que havia aprendido Libras em um curso (informação obtida na leitura do capítulo de apresentação da dissertação).

À minha irmã, Karina, por ter **salvo a minha vida** me ensinando a língua de sinais e por até hoje ser minha maior incentivadora.

(ERNSEN, 2016, grifos nossos)

A língua de sinais é representada como o que dá sentido à vida, ao ponto de salvá-la, de posicionar esses sujeitos em um novo mundo, e modificar completamente até mesmo a maneira que eles veem a si mesmos. Diretamente à língua de sinais também são dedicados alguns agradecimentos, sendo ela aparentemente tão relevante que chega a adquirir um status de pessoa/instituição. Além disso, ela também é visibilizada como um presente que se recebe

de amigos e até mesmo de Deus, e que precisa ser cuidado, mantido e também compartilhado com outros, sobretudo com as novas gerações.

À Língua de sinais, minha primeira língua pátria, pela valorização, pela riqueza de nossa língua, pelo orgulho, pela cultura e pela identidade em nossa comunidade surda. (SILVA, 2016a)
Mais uma vez, obrigado Deus, por existir o ser surdo e a Língua de Sinais! (MOURÃO, 2011)
A todos pais ouvintes e surdos, a que também dedico essa dissertação, pela sua coragem, força e fé, que aceitaram LIBRAS como língua materna de seus filhos surdos demonstrando de um grande amor e aceitação por eles. (AGRIA, 2014)

Diversos autores dissertam sobre o valor da língua de sinais, a partir de diversos campos, tanto da linguística, da psicologia, pedagogia, entre outros. Paddy Ladd, por exemplo, no livro “Em busca da surdidade” (2013) apresenta os modos que os surdos foram vistos em diferentes épocas e sociedades, e coloca a língua de sinais como centro da surdidade, ferramenta de resistência e de potência dos sujeitos surdos, mesmo em momentos da história em que houveram práticas que tentaram reduzir os surdos, à surdez, ou seja, a um ouvido deficiente. Segundo o autor “quando tanto ouvintes como Surdos são capazes de gestuar⁵⁵ juntos, ninguém tem qualquer limitação. Desta forma, foi postulado ao longo de vários séculos que uma das prioridades fundamentais é persuadir a maioria a aprender a língua gestual” (LADD, 2013, p. 57). Portanto, estaria na língua de sinais a chave para romper - ou ao menos tensionar - representações que encerram os surdos no campo da deficiência.

De maneira próxima às discussões propostas por Ladd, Oliver Sacks no livro “Vendo Vozes” (2010) apresenta uma série de observações feitas junto ao povo surdo, a partir das quais conclui que é na língua de sinais que reside a potência de ser surdo. O autor, por exemplo, relata a história de Charlotte, uma menina surda de seis anos, que desde a primeira infância teve a língua de sinais como primeira língua, o que possibilitou que ela se tornasse, nas palavras do autor “quase indistinguível de qualquer outra criança de seis anos” (SACKS, 2010, p. 64). O autor, porém, afirma que a língua de sinais é muito mais do que uma possibilidade individual do sujeito se constituir como tal, mas carrega em si história, visões de mundo, significados do povo surdo. Lutar pela língua, seria, portanto, lutar pela própria manutenção da cultura surda.

⁵⁵ A tradução do livro de Paddy Ladd supracitado, utilizada nesta tese, é uma edição portuguesa, por isso é comum a presença de termos não muito usuais na língua portuguesa brasileira, como o uso do termo “gesto” ao invés do termo “sinal”.

A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas. Pois na língua de um povo, observa Herder, ‘reside toda a sua espera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma’. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela é a voz – não só biológica, mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos. (SACKS, 2010, p. 105)

A língua de sinais também é mencionada no agradecimento da dissertação de Clarissa das Dores, no qual ela foge um pouco do formato tradicional para esse gênero textual e passa a fazer uma apresentação de si. Nessa apresentação, que parece justificar o motivo para agradecer a outrem, a autora apresenta a língua de sinais como um dos principais elementos que a constituem e que marcam o seu modo de ser pesquisadora nesse espaço acadêmico em que a língua a constitui como uma minoria. Nesse trecho, a seguir, estão presentes outros elementos recorrentes nos demais agradecimentos e também na parte textual das teses e dissertações que analiso na sequência, os intérpretes de Libras e o apoio/relacionamento com professores do programa, dentre os quais o/a orientador/a é geralmente trazido em destaque.

Eu Clarissa, surda, **tenho a língua de sinais como primeira língua**, a língua portuguesa como segunda língua, aluna da pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, iniciando meus passos como **pesquisadora em um espaço onde minha língua é** minoria e o acesso ao estudo é em uma língua que não domino: o português. E, eu enquanto aluna, tinha a responsabilidade de estudar, de pesquisar. Mas, como disse antes, eu não estava sozinha. Nas aulas tive a presença e o apoio de tradutores intérpretes de língua de sinais, o apoio dos professores das disciplinas do programa. A minha cabeça era como se fosse uma “casca de ovo”, tinha que ser quebrada, para compreender os Estudos Foucaultianos, tão densos e, ao mesmo tempo tão prazerosos, somente quebrando a “casca de ovo”.

(DORES, 2017, grifos nossos)

É habitual, assim como pode ser visualizado neste último agradecimento apresentado, que os pesquisadores encontrem no espaço dos agradecimentos, uma possibilidade de tornar públicas as angústias e felicidades vividas no decorrer da escrita de seus trabalhos finais. Nesse espaço é possível enxergar pessoas, grupos e outros elementos envolvidos na produção das pesquisas e, deste modo, remete às experiências e representações no/sobre o espaço acadêmico e sobre o fazer a pesquisa.

É perceptível, até mesmo justamente pela existência de uma seção de agradecimentos, que uma pesquisa não se produz de maneira individual. Alguns elementos/sujeitos/instituições, porém, são mais notáveis do que outros, ou talvez apareçam nos agradecimentos por questões de praxe ou respeito. A banca, por exemplo, foi referida em cinquenta e oito (58) agradecimentos. Deus (ou alguma entidade superior) foi citada em cento e quarenta e seis textos (146), geralmente sendo o primeiro a ser mencionado nessa seção.

Nesse último, o interessante é que a gratidão surge relacionada à representação de que ser surdo é um presente, uma graça divina, ou, ainda, uma oportunidade, um ganho.

Agradeço primeiramente a Força Superior, pela pessoa que me tornei, protagonista da minha vida, independente, profissional, militante e **principalmente de me descobrir Surda com orgulho**, reconhecendo em mim o poder da minha língua e da minha cultura.

(SPERB, 2012, grifos nossos)

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado o privilégio de entender que os aprendizados da vida acontecem de formas diversas, e **estar surda aos onze anos de idade foi uma das melhores aprendizagens que tive**.

(OLIVEIRA, 2014b, grifos nossos)

Amigos também são citados com frequência na seção de agradecimentos, sobretudo amigos surdos, que como já discutido anteriormente, são algumas vezes citados como aqueles que possibilitam conhecer um outro modo de ser, ou seja, de constituir-se enquanto surdos.

No entanto, além de espaço de constituição e fortalecimento de identidades surdas, a comunidade surda é visibilizada como ambiente em que se engendram as lutas surdas, sobretudo pela articulação formal dos sujeitos em associações e federações, que recebem um *status* representativo da comunidade mais ampla. Além disso, alguns desses espaços por serem historicamente territórios políticos, tal como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) mencionada no agradecimento de Rangel, apresentado a seguir, também são ambientes que possibilitam a constituição dos próprios sujeitos como sujeitos políticos.

Às Associações, Federações de surdos e aos surdos: pelas experiências vibratórias dos contatos / construções intelectuais e de identidade linguística e cultural.

À FENEIS: pelas experiências políticas do povo surdo.

(MIRANDA, 2007)

Finalmente, meu muito obrigado à CBDS, pela história construída, pela contribuição valiosíssima para a minha vida, que me ajudou na construção de quem eu sou hoje, graças à minha experiência e ao meu trabalho em seu seio. Agora ofereço esta pequena retribuição com o registro de sua história, para que fique marcada e seja conhecida e respeitada por todos os surdos.

(DI FRANCO, 2014)

À Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos por ter sido o local onde iniciei minha caminhada política.

(RANGEL, 2004)

Assim como algumas instituições mais formais como associações e federações, ou mais informais como a família e a comunidade surda são mencionadas como espaços de constituição de si enquanto surdos, há também alguns elementos mencionados nos agradecimentos que remetem a constituição de si como surdos acadêmicos, ou que ao menos possibilitam visualizar em certa medida as experiências vividas por esses sujeitos no ambiente da pós-graduação.

Algumas congratulações remetem às condições de possibilidade para que se chegasse até a pós-graduação. Retomando a metáfora que apresentei em seções anteriores, é como se esses agradecimentos contassem um pouco sobre como foi possível para alguns surdos enxergar a torre da pós-graduação, quem abriu os caminhos, talvez aplainando as estradas ou abrindo trilhas no meio da mata; quem apontou as possibilidades de entrada, abriu as portas, ou lá do interior da torre, sinalizou pela janela que havia espaço para outros lá dentro.

Os trechos a seguir fazem referência às pessoas que avisaram datas e/ou procedimentos para a seleção no programa de pós-graduação, ou foram incentivadores para que se tentasse participar do processo de ingresso no mestrado ou doutorado.

As minhas queridas e melhores amigas e companheiras Elisa Guarese e Carolina Comerlato Sperb. Elisa a primeira amiga que fiz ao chegar no Rio Grande do Sul, que me apresentou este estado maravilhoso que aprendi a amar e respeitar e de onde não quero mais sair, Elisa tão amiga, dedicada, 14 anos de amizade verdadeira. Carolina que me apoiou e mora no meu coração e agradeço imensamente a ela que foi quem mais me estimulou a ser professora substituta na UFRGS e **quem mais me incentivou a estar aqui**, não há palavras para descrever o amor que sinto por ela, com ela não há mal tempo, não há tristeza, nossas discussões e até mesmo as brigas só nos unem mais ainda.

(SILVA, 2013b, grifos nossos)

À minha colega do mestrado Shirley Vilhalva **por suas informações sobre o mestrado da UFSC** (o ingresso e o término do mesmo).

(DINIZ, 2010, grifos nossos)

Interessante é que, em ambos exemplos, são surdos que incentivam outros surdos a ingressarem na pós-graduação, o que me invoca à mente o conceito de compartilhamento de informações, discutido por Thomas Holcomb (2011). Segundo o autor existiriam alguns aspectos da experiência surda que seriam universais, uma vez que “a cultura oferece aos membros da comunidade acesso a soluções criadas historicamente para um modo eficiente de vida” (HOLCOMB, 2011, p. 139) deste modo, a cultura surda seria, dentre outros aspectos, fruto de estratégias produzidas para melhor viver nesse mundo. Uma das estratégias seria o compartilhamento de informações, que segundo o autor é “um dos valores culturais mais importantes dos surdos”, impulsionada, dentre outros motivos, pela necessidade de informação que surge a partir do fato de que os surdos vivem em um “mundo repleto de não surdos que não sinalizam” (ibidem, p. 141).

Além disso, retomando a questão sobre o acesso de informações sobre o programa de pós-graduação, é válido lembrar que nem todos os editais de seleção são (ou foram desde sempre) acessíveis em língua de sinais. Deste modo, é comum que surdos com maior fluência na leitura do português se preocupassem de servir tal como intérpretes para seus pares com menos destreza nesta segunda língua.

Ainda sobre agradecimentos que remetem às possibilidades de acesso à pós-graduação, algo que aparece com alguma recorrência é o curso de Letras-Libras que inclusive discuto na sequência desta tese, quando parto para a análise da parte textual das teses e dissertações. Nos agradecimentos, o curso de graduação em Letras-Libras - bem como os professores e coordenadores do curso - aparece como um espaço de compartilhamento de saberes e início de uma vida acadêmica, bem como um local de encontro com outros surdos e contato com lideranças e modelos surdos e surdos acadêmicos.

<p>Aos coordenadores do curso de Letras Libras, Prof. Dr. Leland Emerson McCleary e Prof.^a. Dr.^a. Evani Viotti, e aos tutores Prof. Dr. André Xavier, Prof.^a. Dr.^a. Neiva de Aquino Albres e Prof. Dr. Tarcísio Leite, por direcionarem os meus primeiros passos na minha vida acadêmica.</p>
--

(OLIVEIRA, 2014b, grifos nossos)

<p>Agradeço à UFSC como um todo, o curso do Letras Libras que deu base para meus estudos, aos professores da graduação e pós-graduação e, em especial, a Central de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me possibilitou, por meio de bolsa, focar apenas nos estudos no início do mestrado.</p>

(AMPESSAM, 2015, grifos nossos)

<p>Aos meus colegas e babás (tutores) no Polo UFSM, por tudo, que é inesquecível... À Ronice Quadros e professores do curso de Letras/Libras - 2006 (inédito no Brasil) pelas aprendizagens e conhecimentos.</p>
--

(MOURÃO, 2011)

O que me parece é que, o curso de Letras-Libras possibilitou aos surdos não somente se verem como passíveis de participar da vida acadêmica, ainda mais que ele surge em um contexto político em que esses sujeitos passam a adentrar às universidades também como docentes e com isso se veem convocados a ingressar na pós-graduação. No entanto, para além dessas questões o curso de Letras-Libras, pelo seu formato bilíngue, possibilitou uma intensa produção de conhecimento em língua de sinais, o que mostrou para a comunidade acadêmica como um todo que a língua de sinais é capaz desse feito.

Susan Rutherford (1993) ao discutir a produção literária em Língua de Sinais Americana (ASL) apresenta um estudo no qual percebeu que para a maioria dos surdos na época, a língua de sinais era uma língua mais informal do que o inglês, então eles consideravam que a língua do ambiente acadêmico e também da produção literária deveria ser o inglês, mesmo que a língua que lhes desse mais conforto fosse a ASL. Para a autora, a difusão da literatura surda possibilitava romper com essa ideia, e com isso ampliar o status linguístico da língua de sinais. Eu considero que o curso de Letras-Libras exerceu o mesmo papel quando possibilitou, por exemplo, o contato com artigos traduzidos para a Libras ou a entrega dos trabalhos de conclusão também em língua de sinais.

<p>À Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal,</p>
--

agradeço na pessoa da Dra. Ronice Müller de Quadros pela idealização e criação do curso Letras-Libras que possibilitou a Comunidade Surda Brasileira acesso ao ensino superior em sua própria língua.

(NOBRE, 2011)

Ainda sobre condições de possibilidade para adentrar na pós-graduação, alguns agradecimentos remetem aos primeiros surdos que abriram espaço para que outros também pudessem ocupar aquele espaço. Seguindo a metáfora da caminhada e do encontro com a torre, é possível pensar que esses primeiros surdos sejam como desbravadores que por conta própria foram abrindo trilhas que até então não existiam, e com isso demarcando caminhos possíveis para que se pudesse chegar até a torre. Certamente esses primeiros encontraram terrenos bem mais complexos e incertos, uma vegetação muito mais densa, com espinhos e até mesmo sem conseguir enxergar muito bem até poucos passos à frente. Foram esses pioneiros que esboçaram os mapas ou até mesmo serviram como exemplo para quem os sucedesse.

A todos os Mestres e Doutores Surdos pelas colaborações científicas dadas ao Povo Surdo, e conseqüentemente a Comunidade Surda mundial, na luta pela consolidação linguística da Libras e por uma educação bilíngue de fato.

(NOBRE, 2011)

Esses mestres e doutores surdos são citados nos agradecimentos como exemplos a seguir e também como sujeitos importantes na produção de conhecimento, o que remete à própria representação sobre o espaço acadêmico, pois é possível que, ao dizer sobre aqueles que estiveram nesse espaço, os surdos estejam falando também sobre si mesmos e sobre o significado que atribuem ao lugar que ocupam.

À comunidade surda acadêmica, exemplos a seguir.

(PÊGO, 2013)

Aos professores doutores: Ana Regina e Souza Campello, pelas leituras em comum e tradução de textos em inglês e português; Ben Bahan, por ter me incentivado na década de 1990 a trabalhar contos, fábulas e histórias infantis em língua de sinais me autorizando o uso de seus trabalhos; por ter vindo ao Brasil contribuir no processo de qualificação da minha pesquisa; pelas pesquisas sobre linguagem cinematográfica que me serviram de parâmetro, e por ter sido **sempre um lindo “exemplo surdo”** para mim.

(CASTRO, 2012 – grifos nossos)

Como último ponto sobre as circunstâncias que possibilitaram o ingresso na pós-graduação, são citados alguns nomes de pesquisadores e orientadores que abriram espaços através de pesquisas e até mesmo processos mais práticos como o desenvolvimento de políticas de ingresso e permanência dos surdos nos cursos.

À professora doutora Laura Ceretta Moreira, pelos ensinamentos e pela luta em favor do ingresso

dos profissionais surdos na Universidade Federal do Paraná e no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais, o NAPNE. **Obrigada por acreditar em nós, os surdos!** A todos os professores e colegas do mestrado, agradeço por acreditarem em mim e por terem respeitado a Libras com a participação dos intérpretes.

(MAESTRI, 2014 – grifos nossos)

À Cristiane Terra, que abriu as portas do PPGEA para os temas de surdos, com muita luta, e que, portanto, foi fundamental para o aceite do meu projeto e de outros projetos de surdos.

(DI FRANCO, 2014)

Às Professoras Dr^a. Gladis Perlin e Dr^a. Ronice Quadros pela luta em abrirem o espaço da pós-graduação para surdos na Universidade Federal de Santa Catarina.

(CAMPOS, 2008)

Alguns nomes, não necessariamente ligados diretamente aos Programas de Pós-Graduação em que as pesquisas se inserem, são lembrados, seja pelo valor de suas pesquisas na mudança de paradigmas sobre os sujeitos surdos e a educação que a eles se destina, seja pelo papel político que determinadas lideranças possuem na história da comunidade surda de algum contexto específico ou mais geral.

À Professora. Lucinda Ferreira de Brito, minha gratidão em nome de toda comunidade de Surdos do Brasil, por sua luta e anos de dedicação na pesquisa sobre "educação de surdos" e "bilinguismo", sua vida é um exemplo e cada vez que me aproximo de um texto seu, me sinto livre para pensar, pois ele nos outorga (enquanto sujeitos Surdos), motivação para acreditarmos em nossa capacidade enquanto pensadores e produtores do fazer científico.

(AGRELLA, 2010)

Ao Sr. Francisco Lima Júnior, guerreiro no movimento de surdos pela primeira escola que marca o registro histórico do surdo na luta política pela educação de surdos em Santa Catarina;

(SCHMITT, 2008)

Os nomes de Gladis Perlin e Ronice Quadros são destacados como importantes na abertura de espaços para os surdos na pós-graduação, não somente por Mariana Campos, agradecimento trazido há pouco. Em diversas outras ocasiões elas são citadas por serem orientadoras ou coorientadoras de diversos estudos, e também pelo papel político que possuem pela vasta produção acadêmica, e, no caso de Perlin, ainda é dado mais um destaque pelo modelo, como a surda pioneira nas pesquisas de pós-graduação.

No excerto a seguir, por exemplo, Flaviane Reis, destaca o nome de sua orientadora Gladis Perlin e também de Ronice Quadros, como duas doutoras que tiveram trabalhos pioneiros na abertura das portas da pós-graduação aos pesquisadores surdos. Segundo Reis, o trabalho feito na UFSC não somente abriu espaço para os surdos naquela universidade como serviu de modelo para que outras instituições também repensassem o espaço surdo em seus programas de pós-graduação.

Finalmente, gostaria de agradecer a duas pessoas especiais que me incentivaram e acompanharam nos passos, dando mais prazer no trabalho de estudos e pesquisas. **A pioneira doutora surda Gladis Perlin**, minha orientadora especial, pelo seu estímulo, coragem e exigências, como também

segurança e apoio crítico, em minhas vacilações, por motivar-me a investigar e, em especial, pela amizade, cujo trabalho como mãe e educadora enriqueceu os nossos Estudos Culturais e também a compreensão de nossas vidas culturais surdas. E igualmente à doutora Ronice Quadros, pessoa batalhadora, uma bandeira para os surdos, **pois abriu a porta e entregou espaço para os surdos mestrandos e doutorandos na linha de pesquisa: Educação e Processos Inclusivos na UFSC**. E vitoriosamente, abriu o curso de graduação com licenciatura em Letras/Libras para povo surdo. Elas são pioneiras numa forma diferente de inclusão dos surdos na UFSC como modelo para as demais universidades.

(REIS, 2006, grifos nossos)

Notabilizo, porém, um contexto social, histórico e político que possibilitou os feitos que as colocaram em destaque. Além disso, os esforços para entrada de surdos em graduações e pós-graduações e até mesmo viradas epistemológicas a respeito do ser surdo e da língua de sinais não podem ser creditadas a apenas uma ou duas pessoas. Sem dúvida muitas pessoas estão envolvidas, há políticas e discursos que se engendraram e foram colocados em circulação, os quais possibilitaram feitos como a criação do Letras-Libras, e a ampliação da discussão de questões como cultura e identidade surdas.

À Dra. Ronice Muller de Quadros, por acreditar e incentivar o conhecimento acadêmico das pessoas surdas.

(MARQUES, 2008)

À minha orientadora, Ronice Muller de Quadros, **heroína do povo surdo** no século 21, numa continuação na longa história de surdos e tem bela Língua de Sinais.

(SILVEIRA, 2006, grifos nossos)

À Profa. Gladis Perlin, que me ajudou nessa dissertação com a sua contribuição na revisão teórica; por ter me recebido na sua casa com todo amor, em um momento especial da sua vida, a aposentadoria, mesmo sabendo que não poderia aceitar o meu trabalho, pois esta dissertação estava bem perdida. Porém, em determinado momento, ela tomou a decisão de trabalharmos juntas em nossa pesquisa. Nessa fase, tínhamos pouco tempo para preparar e discutir novamente o começo da pesquisa para assim construir a dissertação. A transformação foi muito radical: fizemos a mudança do tipo de pesquisa da metodologia, mesmo tendo pouco tempo para obter um bom resultado na qualificação. Gladis, você merece meu eterno agradecimento.

(OLIVEIRA, 2018)

E por fim, à pessoa mais extraordinária que esteve presente em cada passo da minha pesquisa e em todas as páginas desta tese, pela paciência, carinho e co-orientação que me fez abrir os olhos para muitas coisas sobre o 'Ser Surdo' e o 'Povo Surdo', à Gladis Perlin!

(CAMPELLO, 2008)

Chama atenção que a professora Gladis Perlin é citada em diversos trabalhos como alguém que orientou o trabalho, trabalhou junto na pesquisa, como é o caso de Reany Oliveira, citada há pouco, porém essa atividade não se constitui como uma tarefa formal de orientação ou coorientação, pois não está nos registros oficiais das produções. O que me parece é que, pelo importante papel que Gladis assume como primeira surda mestre e doutora do país e também como surda que já foi professora em um programa de pós-graduação, ela acaba servindo como referência para muitos pesquisadores surdos. Além disso, como membro

da comunidade surda, ela assume um papel político e auxilia para que outros também ocupem os lugares de mestres e doutores surdos.

Gladis Perlin, por sua vez, em seu agradecimento ao orientador Carlos Skliar, reconhece, no trabalho feito com ele, a construção de um outro paradigma sobre os surdos, descolado do conceito de deficiência. Carlos Skliar também é mencionado por André Reichert em um agradecimento semelhante ao de Perlin, no qual destaca o papel de Skliar como um incentivador não somente de sua pesquisa em isolado, mas da comunidade surda em um sentido mais amplo.

A evolução deste ensaio acumulou uma carga de reconhecimento para com o professor orientador Carlos Skliar que desde aquele encontro, nos cruciais dias da “deficiência”, tem oferecido a mim e aos surdos, continuamente, oportunidades de participar de suas experiências, inestimáveis momentos de caminhada conjunta e oportunidades de prática e de exploração virtual nos incalculáveis momentos teóricos.

(PERLIN, 2003)

... ao orientador Carlos Skliar pelo incentivo e exemplo à comunidade Surda;

(REICHERT, 2006)

Para além desses elementos até aqui categorizados como condições para o acesso dos surdos no ambiente acadêmico, são elencados alguns elementos que possibilitaram a permanência nesse espaço, e que com isso subsidiaram a formação de uma identidade surdo-acadêmica. No excerto a seguir, a pesquisadora aponta para as complexidades da vida acadêmica, que só podem ser superadas, na visão dela, pela possibilidade de contar com pessoas para apoiar nessa trajetória.

Quando chegamos a este momento, a sensação de alívio misturada à do dever cumprido leva-nos a uma reflexão do quanto somos impotentes se não contarmos com todas as pessoas que nos cercam, pois a vida acadêmica nos exaure, mina nossas forças; porém, o prazer que a aquisição do conhecimento nos proporciona restabelece, majoritariamente, todas as nossas energias.

(LIMA, 2011)

Dentre aqueles que aparecem como suporte à vida acadêmica, encontram-se os grupos e núcleos de pesquisa que são citados em vinte e sete agradecimentos. Tais grupos de pesquisa se apresentam como ambiente onde sentidos são produzidos sobre a cultura surda e a língua de sinais e assim também modificam o olhar desses acadêmicos sobre si mesmos. Além disso, esses grupos são retratados como lugar de conforto, encontro de pares e de resistência de uma minoria linguística. O Grupo de Estudos Surdos da UFSC, por exemplo, é citado em oito ocasiões, e pela forma que é descrito, parece se constituir como um espaço físico não apenas um espaço imaginado construído pelas relações entre os pesquisadores.

Aos GES – Grupo de Estudos Surdos, onde abri minha mente, absorvi e captei os conhecimentos

culturais, onde vivi profundamente a experiência vivida e pensada dos surdos, da cultura, da língua de sinais, das teorias nos Estudos Culturais, que possibilitaram trocas durante as aulas e as pesquisas (REIS, 2006)
Ao GES, um castelinho bem assombrado que tem bela abertura, cheio de surdos sem gaúchos, intérpretes sem pilha, livros com tatuagem “GES” e gostosa internet. (SILVEIRA, 2006)
Aos colegas do GES – Grupo de Estudos Surdos pelo incentivo e força de vontade no compartilhamento das experiências políticas na educação de surdos; (SCHMITT, 2008)

Além dos grupos de pesquisa, nos agradecimentos também são mencionados os grupos de orientação e colegas do programa que, de modo geral, são aqueles com quem mais se convive e se estabelecem afinidades teóricas ao longo do curso. É comum nos grupos de orientação, que os colegas leiam e façam sugestões no texto uns dos outros, compartilhem leituras, discutam conceitos e o andamento da pesquisa. Frequentemente cursam as mesmas disciplinas, pois são aquelas indicadas pelo/a orientador/a ou que possuem mais aproximação com as temáticas pesquisadas pelo grupo.

Além da aproximação teórica, o contato com outros estudantes de mestrado e doutorado possibilita o compartilhamento de sentimentos e experiências sobre estar vinculado à pós-graduação. Sobre esse ponto, Maria Ester Freitas, no livro “A bússola do escrever”, que congrega uma série de textos que discutem uma série de nuances do ser e fazer acadêmico, afirma que:

O aluno que está fazendo tese⁵⁶ é sempre um incompreendido ou pensa que é. Pensa que é o único que se sente daquele jeito, que a sua dor é única e que ninguém passou, está passando ou passará por aquilo. Aqui, o inferno é só nosso, imaginamos! Mas é maravilhoso quando encontramos alguém para confabular sobre a nossa exclusiva “infelicidade” e descobrimos que o outro está no mesmo caldeirão quente. A partir desta hora, temos um código comum: “estamos fazendo tese”. (FREITAS, 2012, p. 226)

No caso dos mestrandos e doutorando surdos, no entanto, merecem destaque nos agradecimentos, os colegas surdos, que são vistos possivelmente como aqueles que experienciam o ambiente acadêmico de maneira semelhante e com quem as trocas de experiência, e as trocas linguísticas, são feitas com mais facilidade. O agradecimento de Eliane Vieira, apresentado na sequência, nos fornece pistas para que possamos pensar que esse compartilhamento do percurso da pós-graduação com pares surdos é algo que remete a se sentir mais seguro, fortalecido, até mesmo para reivindicar espaços, e sobretudo, afasta a solidão, sentimento, infelizmente, bastante comum nesse fazer pesquisa.

⁵⁶ Mantive o termo utilizado pela autora, mas considero, nas situações abordadas nesta seção, aquilo que se atribui às teses, também pode ser atribuído às dissertações.

Os colegas surdos Wilson Miranda, Marianne Stumpf e Gisele Rangel, têm especial menção como companheiros de muitas e muitas horas na trama das encruzilhadas do povo surdo, na investigação epistemológica, nos programas diretos, nas análises continuadas, compartilhando os momentos decisivos pela empatia, afeição e diálogo.

(PERLIN, 2003)

Agradeço em especial ao meu pequeno grande amigo Daniel Junqueira Carvalho. Juntos, representamos o ser surdo no PPGE/UFES. Estar com você neste momento de minha vida foi muito importante. Estudamos, escrevemos e crescemos, como alunos e seres humanos, juntos. Lutamos, e como lutamos!!

(VIEIRA, 2016a)

Assim como os grupos de estudo possibilitam o encontro entre pares surdos, deixando marcas no percurso acadêmico desses sujeitos, o mesmo acontece em relação ao relacionamento com os/as orientadores/as. Em todas as seções de agradecimento analisadas, apenas em três delas os/as orientadores/as não foram mencionados.

Muito pode ser pensado, apenas olhando para os agradecimentos, sobre o modo como os surdos dizem sobre si, sobre os orientadores e também sobre as relações que se estabelecem entre orientador e orientando ao longo do curso de pós-graduação. Sem dúvida, no espaço de agradecimentos, geralmente questões positivas são exaltadas, porém é possível deter o olhar de maneira mais atenta e observar algumas nuances interessantes.

Nos excertos a seguir, por exemplo, a orientadora é destacada como um modelo de profissional, de pesquisadora, de luta, de vida. Além disso, frases como “faz parte da minha vida nos momentos bons e ruins” e “companhia durante a ausência de minha família” faz parecer que o papel do/a orientador/a vai além de questões estritas à construção da pesquisa propriamente dita, mas integra relações de apoio e amizade.

À minha orientadora e amiga, Prof.^a. Dra. Madalena Klein, por acreditar em mim, mostrando o caminho da educação dos surdos. Ela faz parte da minha vida nos momentos bons e ruins, por ser exemplo de profissional e também por lutar na área da surdez, a qual sempre fará parte da minha trajetória.

(ROSA, 2011)

À Prof.^a. Dr.^a. Gladis Perlin pela orientação deste trabalho e também pelo carinho e companhia durante a ausência de minha família. E também pelo exemplo de vida e luta por nós, surdos.

(CAMPOS, 2008)

Esse vínculo, algumas vezes, ultrapassa o espaço da pós-graduação, porque esse/a orientador/a por vezes também participa da comunidade surda ou atua/atuou em outras instituições vinculadas aos surdos, como no caso a seguir:

Agradeço a professora Lodenir Karnopp, minha orientadora, que me conhece desde a infância quando estudava na escola Concórdia, ela me ensinou muito, seu conhecimento foi, e é, fundamental pra mim.

(BOSSE, 2014)

O orientador também é apresentado com um incentivador, ou como um parceiro de pesquisa, tal como no agradecimento de Shirley Vilhalva, em que, a pesquisadora salienta o papel social do estudo produzido.

Primeiramente pelo incentivo maior que partiu de minha orientadora Professora Dra. Ronice Müller de Quadros, que acreditou que através deste trabalho pudéssemos levar contribuição científica na área da linguística no que tange a língua de sinais dos índios surdos.

(VILHALVA, 2009)

Em um outro exemplo, a orientanda atribui à orientadora o papel de quem acolhe no espaço acadêmico e que torna esse período mais prazeroso, ao possibilitar ao sujeito um sentimento de fazer parte do espaço acadêmico.

À Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, minha primeira orientadora do mestrado em Educação e Diversidade, por ter me acolhido no Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Especiais (GEINE). **Graças a ela, senti uma grande alegria ao entrar no mestrado.** Aprendi muito nesta fase diferente de minha vida, quando a Dra. Nídia me orientou em 2007. Em 2008, ela precisou voltar para Manaus e me senti muito isolada, mesmo assim, agradeço pela orientação inicial.

(REBOUÇAS, 2009, grifos nossos)

O papel do orientador incentivador aponta para um encorajamento na afirmação de uma identidade acadêmica, o qual transcende o período de escrita da tese ou dissertação, e, portanto, se preocupa com a produção de outros modos de ser surdo.

Gostaria de agradecer à minha orientadora prof. Dr. Ronice Muller de Quadros pela orientação adequada que fez nesta pesquisa e porque sempre me incentivou me colocando em contato com eventos e pessoas do mundo acadêmico desde a década de 1990, quando em Buenos Aires fez uma memorável interpretação de uma palestra que proferi sobre bilinguismo e que foi largamente reconhecida, em grande parte devido à excelência deste trabalho de interpretação.

(CASTRO, 2012)

À minha orientadora Prof.^a Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, que esperou ansiosamente não pelo término do trabalho e sim pelo início de uma nova história. Sua atenção, respeito, paciência e compreensão das minhas limitações e falta de tempo, conduziram-me a não temer desafios.

(MARTINS, 2010)

Sobre a constituição de uma identidade acadêmica, afirma Ana Machado (2012, p. 61) que o orientador “desempenha papel crucial, na academia, no **processo de tornar-se autor**” (grifos da autora), e que para a maioria dos mestrandos a dissertação é um dos primeiros textos mais amplos ou pesquisas mais aprofundadas a serem produzidas por esses sujeitos, e

que infelizmente nem todos conseguem “escrever suas teses e dissertações, gerando frustração e ônus, tanto para os programas como para os indivíduos”(ibidem).

A pesquisa de Machado não trata de maneira específica dos mestrandos e doutorando surdos, o que nos possibilita refletir que a habilidade da escrita acadêmica não tem relação direta com o fato de ter ou não o português como primeira língua, e que portanto, mesmo para os ouvintes, a escrita acadêmica não é algo fácil ou dado. A autora chega a afirmar que “salvo raras exceções, podemos insistir, sem equívoco, que 15 anos de língua portuguesa não habilitam para escrever!” (MACHADO, 2012, p. 68). Neste ponto se percebe o papel crucial do/a orientador/a como aquele/a que conduz o/a orientando/a à escrita acadêmica, que é permeada não somente por uma linguagem específica, mas também por conceitos, metodologias e análises.

Lembro de, por várias vezes, receber de amigos e colegas surdos frases como “para ti é fácil pois és ouvinte”, “mas para ti é diferente, para os ouvintes ler e escrever é fácil”, “conseguiu pois és ouvinte”, o que sempre me causou inquietação, pois nunca senti que era simples estar e permanecer no ambiente acadêmico perante os desafios que ele nos impõe. Sobre isso, Maria Freitas no artigo “viver a tese é preciso!” afirma que, após ela mesma viver o processo de escrita da dissertação e da tese, acompanhar os relatos de experiência de diversos colegas, amigos e orientandos, foi possível perceber “que todos os fazedores de tese passam mais ou menos pelos mesmos caminhos, dilemas, fugas, atalhos, tentações, manias de perseguição e medos” (FREITAS, 2012, p. 225).

No entanto, embora não seja um espaço de facilidades, e que o processo de se tornar acadêmico não esteja diretamente ligado ao ingresso na pós-graduação, não se pode deixar de levar em conta que a diferença linguística imprime marcas nesse processo. Deste modo, são destacadas atitudes dos orientadores, que possibilitam não somente a constituição de uma identidade acadêmica, mas esses pesquisadores possam estar neste lugar sendo surdos, com a sua língua e diferença.

Ao meu professor orientador Tarcísio Leite, um grande mestre, pelo esforço **em acompanhar as minhas expressões em Língua de Sinais com rapidez e a minha escrita de Português**, pelas preciosas orientações sobre as Línguas de sinais e pela revisão de Português.

(DINIZ, 2010, grifos nossos)

Ao Prof. Silvio Gallo por **nunca ter negado o uso da Língua de Sinais**, por respeitar tanto, sem discriminação o uso da LIBRAS. Minha eterna gratidão.

(AGRELLA, 2010, grifos nossos)

Agradeço ao Professor Dr. Heitor Romero Marques, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local (PPGDL) durante os semestres em que assisti às aulas, pelo

encaminhamento de contratação de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais - TILS que atuaram interpretando e traduzindo os conteúdos das disciplinas obrigatórias e optativas. Fiquei muito feliz por esta aceitação. Ele foi um orientador maravilhoso, calmo, e como um pai, **soube compreender a minha diferença enquanto pessoa surda e valorizar a minha pesquisa sobre o ensino de LIBRAS.**

(GIANOTTO, 2016, grifos nossos)

Compreender a diferença surda também pode implicar um desafio, por parte dos orientadores, de entrarem em contato com temáticas de pesquisa que não lhes eram tão próximas, como a educação de surdos, abordada no exemplo a seguir:

Quero muito agradecer o carinho da minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a. Ivone Martins de Oliveira, pelas orientações, sua eterna paciência, muita calma, suas muitas orientações para que eu fizesse um excelente trabalho. **Ela que soube me orientar entendendo as peculiaridades na educação de surdos.** Meu muito obrigado pela sua empatia pelas particularidades dos sujeitos surdos, e por confiar em mim. Muito obrigado.

(MILLER JUNIOR, 2013, grifos nossos)

O agradecimento aos orientadores é recorrente não somente porque, como brinca Freitas (2012, p. 230), talvez o orientador “tem o seu limite de crédito no céu e que, por isso mesmo, nos suporta mais que os outros e nos diz claramente quando não nos suporta”. Não menciona-los “pode gerar, inclusive, algum desconforto no momento da leitura e defesa de seu trabalho” (FERLINI, 2013, p. 43), já que “A tese é sua! Mas ela teria sido impossível se você estivesse verdadeiramente só” (FREITAS, 2012, p. 234).

Todo texto possui, em boa medida, um caráter coletivo, não somente por ser precedido de outros textos, mas pelos inúmeros sujeitos que dele participam, como é o caso dos orientadores, que neste ponto possuem uma atribuição direta. Além disso, há agradecimentos aos participantes que dedicaram seu tempo e conhecimentos ao cederem entrevistas, produzirem narrativas em rodas de conversa, abrirem suas salas de aula para observação, ou tantas outras formas de participação de acordo com os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores.

Aos professor@s surd@s e escolas de surdos que possibilitaram que eu cavasse este trabalho sem usar luvas protetoras.

(SILVEIRA, 2006)

Muito atenciosamente, o povo surdo que com seus depoimentos, seus movimentos, seus embates, animou as calorosas tardes de chá e que tem comandado, nestes anos de pesquisa, o repensar das incompletudes, perspectivas e prioridades. Dentre eles merecem especial menção os professores de língua de sinais e os intérpretes desta língua de sinais um quadro de referência que merece a gratidão pela labuta diária, pelo prazer compartilhado, pelas trocas e embates conjuntos.

(PERLIN, 2003)

Aos meus amigos surdos brasileiros e minhas amigas surdas brasileiras, e amigos surdos de outras partes do mundo. Eu agradeço muito à comunidade surda em qualquer lugar e de outros países. Encontrei muitos surdos que me contaram muito da sua história e suas narrativas sobre o que acontecia no cotidiano da escola, contribuindo para minha pesquisa, fornecendo mais conhecimento

sobre a educação de surdos. Desejo que aproveitem a minha experiência, inclusive as pessoas surdas das comunidades surdas. A educação pode contribuir muito para o projeto de vida.
(MILLER JUNIOR, 2013)

Ainda sobre esse ponto, o agradecimento de Miller Junior, apresentado há pouco, nos auxilia a pensar que não se deseja apenas agradecer, mas que a pesquisa possa contribuir para o exercício docente, qualificação das experiências escolas, ou que afete a vida desses sujeitos de pesquisa.

Ainda sobre o caráter coletivo da escrita acadêmica, um dos maiores destaques nos agradecimentos das teses e dissertações produzidas por surdos, é dado aos tradutores e intérpretes de Libras, citados em 145 dos 196⁵⁷ agradecimentos analisados. São diversas as adjetivações utilizadas para falar sobre esses profissionais, as quais possibilitam inúmeras reflexões acerca dos sentidos atribuídos ao papel desses sujeitos na formação acadêmica surda. Um exemplo é trazido no agradecimento de André Reichert, no qual um grupo de intérpretes é evidenciado não somente como aqueles que fazem a interpretação linguística, tal como acontece no agradecimento de Marina Campos, mas como suportes em questões que superam, e muito, as relações estritamente linguísticas e acadêmicas.

Às Intérpretes de Língua de Sinais da Universidade Federal de Santa Catarina, pela valiosa interpretação e mediação entre os professores e colegas.
(CAMPOS 2008)

... da Maria Cristina P. Pires, Ângela Russo, Karin Wentzel, Marlei Azevedo, Luiz Daniel. Foram os suportes teóricos, morais, psíquicos e espirituais da turma das “intérpretes” nas aulas;
(REICHERT, 2006)

Esse destaque aos intérpretes também é dado por Clarissa F. Dores, em seu agradecimento “mais que especial” ao núcleo de inclusão da universidade, no qual as tradutoras intérpretes se inserem. A acessibilidade linguística é de tal modo essencial que a pesquisadora sequer pode imaginar como teria sido o período na pós-graduação se não fosse a presença das intérpretes. Outras qualidades são evidenciadas no agradecimento de Carlos Martins, como a fidelidade da tradução, a ética e a qualidade interpretativa, que possibilitam produzir a pesquisa de maneira muito mais agradável.

Contudo, é necessário, é imperioso que eu registre aqui um agradecimento mais que especial a este órgão, que foi meu porto seguro na academia, no processo de investigação e elaboração dessa dissertação. **Sem o NEI o que seria de mim dentro das dependências da UFOP?** Como seria garantida minha acessibilidade linguística em um espaço onde eu era e sou minoria? O NEI proporcionou meu acesso ao conhecimento, à construção do saber. As tradutoras intérpretes Camila Freitas e Christiane Miranda que me acompanharam nesse período de estudo, estiveram comigo na

⁵⁷ Embora nesta tese eu trabalhe com a parte textual de um total de 198 teses e dissertações, dois destes trabalhos não possuíam a seção de agradecimentos.

banca de qualificação, nas aulas, orientações, nas traduções de textos, na defesa dessa dissertação, meu agradecimento especial a vocês meninas!

(DORES, 2017, grifos nossos)

Às intérpretes de Libras Maria Cristina Viana Laguna e Quetlin Ester Camargo Ribeiro de Araújo, que me ajudaram na tradução deste trabalho, sempre muito atenciosas e preocupadas com a fidelidade da tradução, cumprindo seus papéis com ética e qualidade, em uma sintonia impressionante, me deixando à vontade para produzir esta pesquisa, tornando-a agradável, possível e preciosa.

(MARTINS, 2009)

Sentimento bastante semelhante é apontado por Fabrício Ramos, quando afirma que sem os intérpretes a conquista do mestrado seria muito mais difícil. Neste agradecimento chama atenção que as intérpretes por ele citadas até então não haviam tido experiência na interpretação no contexto da pós-graduação, demonstrando que possivelmente a presença surda naquele espaço específico fosse ainda recente.

Agradeço à Ulbra por manter profissionais intérpretes de Libras e, em especial, ao PPA (Programa Permanente de Acessibilidade) por atender minha necessidade de ter intérpretes em todas as aulas, pois **sem estes a minha trajetória teria sido muito mais difícil**, mas finalmente estou chegando ao pódio.

As intérpretes Clara e Shanna que tiveram grande paciência e compreensão, mesmo em momentos de dificuldades para interpretar, pois são **suas primeiras experiências como intérpretes nas aulas de mestrado**, agradeço porque elas seguiram comigo nesse caminho, até a finalização dessa dissertação.

(RAMOS, 2016, grifos nossos)

Os/as intérpretes são representados como aqueles/as que não apenas possibilitam o acesso linguístico, mas também aos sentidos da cultura ouvinte, tal como é abordado por Wilson Miranda (2007). Além disso, relações de amizade e trocas de experiências são produzidas, como pode ser observado no trecho de Ana Luiza Caldas (2006):

Aos intérpretes: que mostraram-me as experiências concretas e sentimentais do mundo dos outros.

(MIRANDA, 2007)

À minha amiga, tradutora e intérprete Ângela Russo, pelas trocas de ideias, pelas discussões teóricas, pelo tempo de dedicação, pela paciência quando dos momentos de angústia e ansiedade e pelos longos papos acompanhados de chimarrão

(CALDAS, 2006)

Algo que me chamou atenção foi encontrar agradecimentos que mencionam intérpretes, em duas situações diferentes, e que trazem elementos sobre experiências bastante distintas, embora vivenciados pela mesma pesquisadora: Mariana Campos. O primeiro excerto, já trazido anteriormente, de sua dissertação de mestrado, em 2008 na UFSC e o segundo, de sua tese, produzida em 2015, na UFSCar. Enquanto no primeiro agradecimento, a participação dos intérpretes é tida como valiosa, na segunda, é destacado o auxílio de colegas

que assumiram o papel dos profissionais enquanto ainda não havia intérpretes contratados na universidade. Tal diferenciação entre os excertos remete ao fato de que alguns programas de pós-graduação possuem um histórico de presença de surdos e, com isso, já consolidaram a presença de intérpretes nas aulas e na relação entre professores e alunos, como é o caso da UFSC; no entanto, isso não é realidade em muitas outras universidades brasileiras.

Às amigas queridas, que me acompanharam ao longo do Doutorado: Lara, Neiva, Vânia e Diléia. Agradeço pela parceria e amizade. E também pelas interpretações no grupo de estudo. Especialmente à Lara, uma grande parceira de trabalho e estudo, que esteve sempre ao meu lado quando eu mais precisava, e **interpretava para mim na época que ainda não tinha intérprete contratado pela universidade**. Aos intérpretes de Libras: Anderson, Joyce e Sarah, pela mediação nas salas de aula, na qualificação e na defesa do doutorado.

(CAMPOS, 2015, grifos nossos)

Em outros dois agradecimentos também são lembrados, tangencialmente, os processos pelos quais a universidade passou até que se conseguisse atender a legislação e providenciar intérpretes para as demandas dos mestrandos ou doutorandos surdos:

Aos funcionários do PPGE da Faculdade de Educação da UFBA (FACED), por me atenderem muito bem, demonstrando paciência para entender o que eu escrevia, uma vez que não havia intérprete.

(REBOUÇAS, 2009)

Agradeço ao Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) durante o semestre em que assisti aulas, pelo encaminhamento da contratação pública dos intérpretes que atuaram traduzindo os conteúdos das disciplinas obrigatórias e optativas.

(REBOUÇAS, 2009)

Percebe-se, já nos agradecimentos, sem nem mesmo adentrar nos textos propriamente ditos, que existem inúmeros fatos que influenciam as experiências dos acadêmicos surdos, e que tais fatos são atravessados por questões históricas, sociais e políticas. No trecho há pouco trazido dos agradecimentos da tese de Campos (2015), não há clareza se havia intérpretes para todas as atividades da aluna na universidade, uma vez que ela destaca os momentos de qualificação, defesa e mediação em sala de aula. Por outro lado, Ademar Miller Junior (2013), destaca a presença dos intérpretes em todas as aulas e ainda salienta a complexidade da tarefa desses profissionais.

Aos intérpretes Felipe Teles e Philipe Domingos pelo seu trabalho de interpretação de **todas** as disciplinas do PPGE, muito obrigado pela aprendizagem em minhas aulas de Mestrado em Educação. Pelos seus esforços em realizar a **difícil tarefa de tradução** para a Língua de Sinais dentro de uma academia e por terem conseguido passar os conteúdos em minha língua. Também contribuíram na tradução César Cunha, Fernanda Nogueira, Jefferson Bruno Moreira Santana e Mariana Malta. Muito obrigado aos tradutores e intérpretes das Línguas Portuguesa e Brasileira de Sinais. Tenho muito a agradecer a todos!

(MILLER JUNIOR, 2013, grifos nossos)

No entanto, as dificuldades da tarefa do tradutor intérprete, aparentemente excedem questões tradutórias, mas envolvem questões de valorização da profissão e de condições de trabalho. Tomei o agradecimento de Larissa Rebouças, registrado a seguir, quase como uma denúncia ao frisar uma jornada de interpretação tão extensa e sem substituição.

Aos intérpretes: Thalita Chagas Silva Araújo, Roberto César Reis da Costa, Fred Moreira e Ronaldo Freitas. Agradeço pela ajuda e pela grande paciência, pois **interpretaram aulas da Pós-Graduação em Educação, muitas vezes durante 4 horas sem substituição, em alguns casos, interpretando a fala de professores estrangeiros que não pronunciavam bem o português brasileiro.**

Roberto César, aluno de Fonoaudiologia da UFBA e de Letras da UNEB, também realizou importantes revisões de língua portuguesa, bem como traduções LIBRAS/português, trabalhando em conjunto comigo e com Omar. Por esta participação tão qualificada, eu também registro um agradecimento especial.

A Neemias Santana, intérprete que também trabalhou nas aulas da Pós-graduação e que, além disso, me ajudou a transcrever as entrevistas filmadas. Neemias me incentivou muito a observar com cuidado as filmagens destas entrevistas gravadas com professores surdos de outros estados brasileiros. Além de todas estas colaborações, Neemias também me ajudou a traduzir o resumo desta dissertação em Escrita de Sinais (Sign Writing) e por tudo isso eu quero registrar um agradecimento especial.

(REBOUÇAS, 2009, grifos nossos)

Ainda sobre a profissionalização do papel do intérprete são citados alguns exemplos de trabalhos voluntários, contratos temporários, situações de greve, que remetem a uma diversidade de contextos de trabalho e de níveis de (des)valorização da profissão.

Aos Intérpretes de Libras: Edgar Correa e Nathalia Rigo por aceitaram a **interpretar no momento de greve da UFSC.**

(COSTA, 2012a, grifos nossos)

Às intérpretes Vanessa Martins Oliveira e Rita de Cássia Floriano por interpretarem as disciplinas que selecionei na UNICAMP, alguns trabalhos voluntários e outros com pagamento da UNICAMP. Foi difícil para nós, lutamos muito para conseguir, espero que melhorem as condições no futuro e que haja concurso para intérpretes. Muito obrigada mais uma vez, continuamos amigas pesquisadoras.

(SOUZA, 2012)

À Lara, intérprete sempre disponível, dedicando seu tempo livre para me acompanhar a lugares que julgava necessária sua presença. Sem você não teria sido possível a realização deste mestrado. Muito obrigada!

(ALMEIDA, 2010)

Ao meu amigo Neemias Gomes, pelo constante aprendizado, pelo apoio e pela companhia. Amigo! Obrigado por ser a minha voz. Minha confiança depositada em ti em aceitar realizar minhas interpretações é um valor inestimável!

(CASTRO JUNIOR, 2011)

A Maria Cristina, pelas **trocas, apoio e pelas interpretações** feitas. Meu agradecimento aos intérpretes que me **auxiliaram** nesta jornada.

(RANGEL, 2004, grifos nossos)

Não é possível a partir disso, conhecer detalhadamente o contexto de atuação profissional dos tradutores intérpretes citados. Também não quero, ao abordar esses

exemplos, traçar uma relação direta entre relações afetivas e reconhecimento profissional, pois não imagino seja possível que exista uma relação totalmente neutra e isenta de afetividade. Porém, considero que é preciso ponderar a diferença entre direitos linguísticos e benevolência.

Outras demandas e outros atores são mencionados em agradecimentos que fazem referência à acessibilidade linguística dos surdos no ambiente da pós-graduação. Não é possível obter mais detalhes sobre o contexto ou sobre as demandas específicas de cada modo de ser surdo, mas me chamou atenção o agradecimento de Marcelo Pedrosa, no qual ele cita bolsistas que fizeram a transcrição dos áudios das aulas. Questiono se essa transcrição seria complementar à interpretação das aulas, ou se ela seria o único acesso ao que era dito em sala de aula, se Marcelo seria usuário da língua de sinais ou se seria um surdo oralizado, se esse formato de acessibilidade teria surgido a partir de um pedido do aluno, ou se teria sido um modelo proposto pela universidade.

À Pró-Reitoria Para Assuntos Estudantis (PROAS) e à Pró-Reitoria Para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) pelo atendimento rápido sobre os recursos de acessibilidade e por oferecer condições de educação inclusiva.

Aos cinco bolsistas, estudantes do curso de arquitetura, Danilo Ivan, José Lucas, Louis Henrique, Niviane Araújo e Thaís Bulhões, **que fizeram as áudio- transcrições** das aulas buscando a acessibilidade comunicacional para o meu acesso às aulas.

(PEDROSA, 2015, grifos nossos)

Também deixou espaço para questionamentos, o agradecimento de José Carlos Oliveira, no qual ele cita o “trabalho de adaptação de materiais bibliográficos”, sem deixar claro a qual tipo de adaptação estaria se referindo, ou se teria qualquer relação com processos de tradução das obras. Cabe salientar, no entanto, que posteriormente, ao longo da introdução de sua dissertação, José Carlos se apresenta como surdocego, e, portanto, é possível que essa adaptação citada pudesse se constituir em digitalização de textos ou impressão ampliada dos mesmos.

Ao AAI – Ambiente de Acessibilidade Informacional da Biblioteca Universitária, pelo incansável, imprescindível e valioso trabalho de adaptação de materiais bibliográficos que possibilitaram meu bom acesso às obras, bem como a outros recursos de apoio à leitura, necessários à realização deste trabalho.

(OLIVEIRA, 2014a)

Uma última recorrência nos agradecimentos e que é relevante de ser sublinhada nestas análises são os excertos nos quais a diferença surda é evidenciada como uma presença importante na pós-graduação. Ao mesmo tempo, parece que esse espaço acadêmico ainda não é visto como pertencente a esses sujeitos. Em alguns excertos, mesmo que os movimentos

surdos sejam destacados e que o acesso à pós-graduação seja visto como resultado de lutas e de mudanças no campo das representações sobre os surdos, em certa medida, ainda existe uma representação desse espaço acadêmico como um ambiente do ouvinte e não de pertencimento pleno dos surdos. Nessa direção, sublinha-se que é preciso **ser aceito** e não simplesmente ali estar.

À professora Dra. Terezinha Miranda, que de algum modo **aceitou a minha condição de pessoa surda**, minha identidade e a minha diferença. Acredito que ela compreendeu que deficiente auditivo não é a mesma coisa que surdo. Acredito que ela me compreendeu com a minha a cultura surda e o fato de que uso a LIBRAS, porque hoje tenho a minha identidade surda. Agradeço também porque aprendi muito sobre Educação Inclusiva na disciplina Educação e Diversidade.

Ao Dr. Miguel Angel García Bordas que me **aceitou como orientanda** após o retorno da Dra. Nídia Regina para Manaus. Fiquei muito feliz por esta aceitação. Ele foi um orientador maravilhoso, calmo, e como um pai, **soube compreender a minha diferença por ser surda** e valorizar a minha pesquisa sobre o ensino de LIBRAS.

(REBOUÇAS, 2009, grifos nossos)

Tanto no excerto trazido há pouco, quanto em diversos outros que que trago na sequência é destacado o verbo aceitar, que destaca esse sentimento de não pertencimento, de necessidade de aprovação do outro para que se possa estar na pós-graduação. Retomando a imagem da torre da pós-graduação, extensamente delineada na terceira seção desta tese, pode-se dizer que para alguns desses sujeitos, embora estejam às portas da torre, ainda não sentem que é um direito nela entrar, e ficam como que à espera de um convite. Além disso, quando adentram este espaço, ainda assim se enxergam como visitantes, que precisam de um anfitrião que lhes aprove a entrada e a permanência, ou seja, não se consideram como hóspedes da torre, e para poderem caminhar livremente pelos salões desse espaço, ainda precisam pedir permissão.

Início agradecendo à Secretária do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, **por ter aceito**, que já vivemos em **comunidades diferentes, mas ligadas**. Agradeço pelo apoio.

Aos meus colegas do NUPPES, pelas diversas experiências vividas. Aos professores do PPGEDU, pelas trocas e apoio recebido nesta caminhada.

Ao Skliar pelas trocas sobre a teoria acrescentando-me e aperfeiçoando o meu lado de pesquisadora. Também pelas **trocas sobre às culturas** as quais pertencemos.

(RANGEL, 2004, grifos nossos)

À Prof.^a Dr.^a Esther W. Beyer, pela coragem de **aceitar uma pesquisadora surda** em seu grupo de pesquisa de música, compartilhando seus conhecimentos sobre o mundo da pesquisa e pela sua demonstração de carinho nos momentos difíceis que atravessei durante o mestrado.

(CALDAS, 2006, grifos nossos)

Para sentir-se hóspede, no entanto, em um espaço que historicamente lhe foi negado, é preciso que este espaço lhe ofereça hospitalidade e não tolerância. Na tolerância, as hierarquias permanecem e o sujeito parece estar sempre em risco de deixar de ter direito de ali estar; na hospitalidade, por outro lado, o sujeito é bem-vindo, modificam-se espaços e rotinas

para que ele assim se sinta tal como em casa. Por outro lado, ainda assim, na hospitalidade não se apagam relações de poder, ainda se depende de um suposto hospedeiro, a quem aquele lugar pertence.

É preciso compreender, que a universidade e a pós-graduação, sobretudo, são ainda espaços restritos para a maioria da população brasileira, e no caso da comunidade surda, algumas exclusões se intensificam pela exclusão linguística. Por esse motivo é necessário pensar em etapas possíveis, e nisso a hospitalidade parece ser a situação evidenciada nos diversos agradecimentos a seguir, que se direcionam a professores orientadores, Programas de Pós-Graduação e até mesmo à universidade como um todo, denotando que essa hospitalidade pode ser sentida a partir de diversos níveis.

<p>À Universidade Federal do Paraná, pela igualdade de oportunidades, por abrir suas portas aos sujeitos surdos que realizam a construção do seu conhecimento, sua aprendizagem no processo de inclusão através da língua de sinais. Agradeço à coordenação, às secretárias, estudantes e a equipe de professores por aceitar, reconhecer e valorizar o surdo na pesquisa acadêmica.</p>
--

(SILVA, 2016a, grifos nossos)

<p>Ao ex-coordenador de pós-graduação da FE (Faculdade Educação) Silvio Donizete de Oliveira Gallo, obrigada por aceitar, sem discriminação, minha diferença e por nunca ter negado a minha língua de sinais.</p>

(SOUZA, 2012)

<p>À professora Regina Maria de Souza, agradeço por me aceitar ser sua orientanda surda, esforçando-se para nós nos entendermos. Por ter lutado muito na Faculdade de Educação para eu poder continuar a ter intérprete de Língua Sinais. Agradeço por tudo, por ter me ajudado a andar pelos caminhos que precisei para poder escrever esta dissertação; óbvio que também vivemos momentos de tristezas, mas que nos trouxeram mais conhecimentos.</p>
--

(SOUZA, 2012, grifos nossos)

<p>À Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, através da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de acesso ao mundo acadêmico da pesquisa, fato marcante na história da educação dos surdos no país.</p>

(CALDAS, 2006, grifos nossos)

O termo “aceitar” ainda se faz presente nessas frases, o que nos aponta que talvez seja preciso de mais tempo para que algumas concepções se modifiquem, e que os sujeitos surdos assumam o espaço acadêmico como direito. É preciso que mais surdos acessem a pós-graduação, que participem de grupos de pesquisa, produzam pesquisa, se tornem orientadores, para seguir modificando a história da educação dos surdos no país, como outrora outros já fizeram. Ao fechar a análise desta seção, só me resta também agradecer a esses vinte anos de dissertações e teses surdas, por todas as reflexões produzidas, pelos movimentos internos que mobilizam nas universidades, e pela possibilidade de contar com esses escritos para compor a minha pesquisa.

Como fechamento, relembro que embora os agradecimentos deixem claro o esforço coletivo empreendido nas pesquisas, ainda assim cada tese e dissertação tem muito de seus autores; por isso escolhi o excerto a seguir para fechar essa seção.

E, finalmente, [agradeço] à minha pessoa, pois, se cheguei até aqui foi porque acreditei em mim e persisti com fé na minha capacidade de evoluir.

(CORRÊA, 2014)

5.5 SUMÁRIOS

Tanto do deslocamento turístico como do etnográfico, com toda a enorme distância que parece estender-se entre ambos - situados nos extremos do "trivial" e do "sério" - poder-se-ia dizer o que de toda viagem apontava James Clifford: 'A 'viagem' abarca uma variedade de práticas mais ou menos voluntaristas de abandonar o lar' para ir a 'outro lugar'. O deslocamento ocorre com um propósito de ganho: material, espiritual, científico. Traz, em si, obter conhecimento e/ou ter uma 'experiência' (excitante, edificante, prazerosa, de estranhamento e de ampliação de conhecimentos...). Mais adiante: "a 'viagem' denota práticas mais ou menos voluntárias de abandono do terreno familiar, em busca da diferença, da sabedoria, do poder, da aventura ou de uma perspectiva modificada". Turismo e etnologia: duas formas de peregrinação em busca do sentido perdido.

(RUIZ, 2001, p. 163–164)

A viagem começa desde o momento que se decide fazê-la: todos os preparativos e planos já fazem parte desse interessante processo e são imprescindíveis para o seu maior ou menor sucesso. Até agora a nossa metafórica viagem nos levou a observar os pórticos de entrada das cidades, a observar uma grande torre encontrada em meio a uma trilha, a observar fotografias de lugares turísticos, a conhecer algumas pessoas. Contudo, para de fato colocar os dois pés nesse terreno pelo qual decidimos viajar, é preciso fazer a leitura de alguns guias de viagem, buscar dicas em blogs de turismo, enfim se informar bem sobre as principais atrações indicadas. Afinal há um período específico para terminar essa aventura e seria uma grande pena que no fim dela se acabasse percebendo que se deixou de visitar algum ponto turístico ou monumento importante.

É a partir desta metáfora que justifico e inicio a leitura e análise dos sumários das teses e dissertações, que funcionam como esses guias de viagem que nos apontam quais pontos turísticos visitar, restaurantes frequentar, etc. E, embora a pesquisa se diferencie do turismo, como aponta Manuel Ruiz no texto que escolhi para prefaciar esta seção, ainda assim apresenta proximidades, sobretudo na possibilidade de encantamento e aprendizados. A diferença, no entanto, é que muitas vezes o turista se contenta em fazer exatamente o planejado para viagem, enquanto o pesquisador, que por natureza é um curioso, acredita que o

planejado pode ser um ponto de partida e se encontra aberto a fugir um pouco das rotas previamente estabelecidas, se por acaso encontrar algo que o auxilie a responder aos seus questionamentos.

Em relação a esta tese, para responder aos meus objetivos, logo de início sequer imaginava que as capas e elementos pré-textuais seriam tão relevantes, mas aos poucos fui percebendo que eram. Em um segundo momento, imaginava que iria examinar apenas as introduções e conclusões das teses e dissertações, porém, ao abrir o meu guia de viagem, ou melhor, ao olhar para os sumários desses trabalhos, acabei encontrando algumas atrações que não poderiam deixar de ser visitadas ao longo dessa viagem-investigação.

Os títulos das seções dos trabalhos não só auxiliaram a enxergar o esqueleto das pesquisas, viabilizaram observar alguns elementos das temáticas e por vezes os conceitos ou bases teóricas, como também possibilitaram perceber que as narrativas de si, eixo central das investigações desta tese, nem sempre se encontram centralizadas na introdução dos trabalhos, como pode ser visualizado no exemplo a seguir:

Figura 29 - Registro de parte de sumário - Seção 2 com escrita de si⁵⁸

SUMÁRIO	
1 INTRODUÇÃO	10
2 UMA MANEIRA DE SER SURDO: minha vivência	12
3 AS TECNOLOGIA DE REGISTRO DA CULTURA	20
3.1 O FENÔMENO DO REGISTRO CULTURAL SURDO	22
3.2 APRENDER A SER SURDO: formas de enviar e receber enunciados	23

Fonte: SCHALLENBERGER, 2010 (grifo nosso)

Com títulos como “2 - A experiência de ser surdo e a relação com a mídia televisiva” (REICHERT, 2006) e “1.4 Apresentação pessoal e profissional” (CLÁUDIO, 2010) os sumários nos guiam a olhar para muito além das introduções. Do total de trabalhos analisados, em 60 trabalhos encontrei algum título que remetia a uma seção diretamente mais autobiográfica ou com a presença de escrita de si. Destes 60 sumários, 44 presentes em pesquisas produzidas no campo da educação. Esse destaque narrativo para a educação é algo que certamente necessitaria de uma investigação maior, porém frequentemente as narrativas

⁵⁸ Optei por trazer alguns sumários no formato de imagens, por compreender que outros elementos como a paginação, ou a relação entre diferentes títulos poderiam ser elementos relevantes de significação.

funcionam como objeto de análise e acabam tendo um destaque nos títulos das seções dessa área de pesquisa.

Em alguns casos, os títulos das introduções remetem diretamente a uma narrativa autobiográfica, reiterando o que eu imaginava previamente: já nas introduções esses sujeitos se apresentariam, como acontece nos exemplos a seguir: “1 Meu caminho” (CALDAS, 2006) “1.1 Minha Trajetória” (KOGUT, 2015) “1.1 - Introdução pessoal” (CAMPOS, 2008). Nesses casos parece que a introdução é vista como o espaço reservado para apresentar o trabalho e também o seu autor, o que fica bastante evidente no exemplo “1 Introduzindo o tema e situando minha história” (SILVA, 2016). Nesses casos, a autoria da pesquisa é destacada, por diferentes motivos e de diversas formas, desde as primeiras páginas.

A narrativa de si é frequentemente utilizada como justificativa para a escolha do tema de pesquisa, ora porque esse tema é relacionado à experiência profissional ou até mesmo escolar, como é o caso dos trabalhos de Lúcio Amorim, Fabiano Rosa e Betty Andrade “Introdução - O tema da pesquisa: interesses e correlações profissionais e pessoais” (AMORIM, 2015), “Na minha jornada, por que ‘pesquei’ este tema de pesquisa?” (ROSA, 2011, “1.1 Minha caminhada em busca do horizonte...1.2 Do horizonte à produção acadêmica” (ANDRADE, 2015). Esses e diversos outros exemplos possibilitam articulações com o que indica Sandra Corazza (2002, p. 111)

[...] toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. Simplesmente, porque se alguém está insatisfeita/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da “realidade”, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê?

Muitas vezes essa dita insatisfação é dirigida a um formato de escola, a um modo de ser professor, de ser surdo, etc. Essa insatisfação não necessariamente tem um caráter negativo ou de crítica, mas de inquietação, de quem quer compreender como determinadas situações ou contextos se constituíram de determinados modos. Em alguns casos, ainda, ao atentar para os títulos das seções, a experiência pessoal está de tal modo vinculada à temática de pesquisa que parece que pesquisador e objeto de pesquisa até mesmo se confundem, como é o caso do encontrado nos trabalhos de Maria Almeida, Karin Strobel e Carilissa Dall’Alba: “Da trajetória de vida da pesquisadora às origens da pesquisa, um elo entre a vivência e a perspectiva de mudanças” (ALMEIDA, 2016), “Introdução: minha história como parte de história dos surdos” (STROBEL, 2008) e “Apresentação: a experiência de ser líder surda e a escolha do tema da pesquisa.” (DALL’ALBA, 2013).

No exemplo que trago a seguir (figura 30), em relação à aproximação da experiência pessoal à temática de pesquisa, considere interessante o local no sumário em que a problemática da pesquisa é apresentada: dentro do capítulo intitulado “Minha trajetória como educadora”. A posição na estrutura do trabalho faz parecer que a pesquisa surge da trajetória profissional da pesquisadora, que é atravessada por uma educação oralista e pela formação (profissional e acadêmica) da agora mestrandia em educação.

Figura 30 - Problemática da pesquisa relacionada à trajetória pessoal

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1 – MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADORA	6
1.1. Educação Oralista: mãos inexpressivas, bocas em evidencia	6
1.2. Minha trajetória	7
1.3. Minha formação	14
1.4. Problemática da pesquisa	17

Fonte: NEVES, 2011

Em um exemplo semelhante, ilustrado na figura 31, a trajetória de vida é apresentada dentro da seção de contextualização da pesquisa, fazendo parecer que é o próprio eu que produz o contexto da pesquisa, ou que a vida se constitui no mesmo ambiente investigado.

Figura 31 - Trajetória de vida que contextualiza a pesquisa

SUMÁRIO	
1 INTRODUÇÃO	27
1.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	27
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	30
1.2.1 Minha trajetória com a Libras e o Português	30
1.2.2 Minha trajetória como educadora e pesquisadora	39

Fonte: 31 - MONTEIRO, 2015

No exemplo apresentado na figura 32, a trajetória de vida parece estar imbricada na trajetória de pesquisa, uma vez que aparece logo após seções como o tema, objetivos e

justificativa da pesquisa. Na figura 33 a situação se repete na construção do primeiro capítulo da pesquisa que é composto pela narrativa autobiográfica e pela construção da pesquisa. O título da seção 1.4 parece inclusive afirmar que tanto sujeito pesquisador como pesquisa se constituem nos mesmos espaços.

Figura 32 - Trajetória de vida imbricada na trajetória de pesquisa

SUMÁRIO	
TRAJETÓRIA DA PESQUISA	13
1.1 INTRODUÇÃO AO TEMA	13
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.3 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA.....	17
1.4 APRESENTAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL	18

Fonte: CLÁUDIO, 2010

Figura 33 - Capítulo autobiográfico

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	13
1º CAPÍTULO: NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DO “EU” SURDO E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	23
1.1 Trajetos de Minha Infância na Perspectiva da Inclusão: Memórias, Caminhos, Descobertas, Lugares, Vozes no Silêncio, Gestos, Pessoas.....	24
1.2 Eu e as Narrativas (Auto) Biográficas da Escolaridade.....	31
1.3 (Auto) formação num trilhar acadêmico.....	43
1.4 Eu e os meus lugares de pertença e pesquisa: Caraúbas e Escola Jonas Gurgel.	54

Fonte: VIANA NETO, 2015

Em alguns exemplos, ainda, a leitura dos sumários nos faz parecer que a própria vida não é apenas um motivador do tema, ou dele se aproxima, mas se constitui como o objeto de

análise, como pode ser visualizado no exemplo trazido na figura 34, no qual toda a dissertação parece se organizar em uma única seção, para além das conclusões, referências e anexos.

Figura 34 - Uma grande seção

SUMÁRIO	
FAZENDO-ME PESQUISADORA SURDA: MEU (PER)CURSO E (PER)CALÇOS REVISITADOS.....	pag. 01
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pag. 89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pag. 91
ANEXOS.....	pag. 95

Fonte: AGRELLA, 2010

Para além da relação pesquisa/pesquisador, a narrativa de si aparece em alguns trabalhos como justificativa para um modo de fazer pesquisa, ou como algo que precisa ser destacado antes que se faça a leitura do trabalho completo, como uma premissa de um formato de escrita, ou de um modo de ver o objeto de pesquisa. Este parece ser o caso nos seguintes exemplos: “1 Sobre uma dissertação Surda” (BELO, 2016), “Capítulo I – O “eu” surdo” (MENDES, 2016), “A experiência de ser surda e a escolha para definir o tema da pesquisa” (RANGEL, 2004) e “Apresentação: O meu corpo surdo que pulsa, questiona e pensa” (REZENDE, 2010), nos quais ser surdo é destacado no título da seção introdutória.

Em relação à seção introdutória, encontrei alguns exemplos que ampliam consideravelmente essa seção, subdividindo-a em várias partes que possibilitam dar espaço para aspectos mais específicos de si e/ou do objeto de pesquisa.

Figura 35 - Introdução Ampliada

SUMÁRIO	
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA	17
1.2 RELATO DA EXPERIÊNCIA COMO ESTAGIÁRIA.....	20
1.3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA REALIZADA	21
1.4 HIPÓTESE	22
1.5 JUSTIFICATIVA	22
1.6 O TRABALHO DA ORGANIZAÇÃO DA PRESENTE PESQUISA.....	23
1.7 AMBIENTE DE ESCRITAS DE SINAIS	24
1.8 LIVROS DE LITERATURA INFANTIL SURDA.....	30
1.9 CONTEXTUALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA ELIS	32
1.10 DOCUMENTAÇÃO OFICIAL PNE 2014: AS ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DAS ESCRITAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS.....	34
1.11 CONTEXTUALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOBRE O SISTEMA <i>SIGNWRITING</i> NO BRASIL.....	35
Fonte: BARBOSA, 2017	

Figura 36 - Extensa narrativa de si

SUMÁRIO	
1 INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E PREOCUPAÇÕES COM O ENSINO DA LIBRAS.....	31
1.1 MEUS PRIMEIROS CONTATOS COM A LIBRAS.....	31
1.2 MINHA FORMAÇÃO COMO INSTRUTORA/PROFESSORA.....	32
1.3 MINHA ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
1.4 A CONQUISTA DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	37

Figura 37 - Introdução Ampliada - Sumário com EliS

SUMÁRIO	
..#..##.□.λ.....κῑ	
1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Minha trajetória de vida: um desafio à inclusão	19
1.2 Aspectos históricos socioculturais da pessoa surda	25
1.3 Bilinguismo no ambiente familiar de uma pessoa surda	32
1.4 Aspectos clínico-patológicos, socioantropológicos da pessoa surda e Língua de Sinais.....	36
1.5 Qualidade de vida da pessoa surda: Grupo WHOQOL – Libras	48

Fonte: GARCIA, 2016

Em alguns casos esse dizer de si assume tal centralidade que sai da introdução e constitui uma seção à parte, como é o caso do sumário da dissertação de Vanessa Carvalho (figura 38). Embora os sumários sirvam como guias para a leitura das seções que se desdobram nas seções seguintes, pode-se perceber, já pelos títulos, uma detalhada narrativa de si, que vai desde a infância até o ingresso no Ensino Superior e possivelmente na pós-graduação.

Figura 38 - "Eu na pesquisa e a pesquisa em mim"

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO 1 – EU NA PESQUISA E A PESQUISA EM MIM: ENTRE VOZES, LUGARES E MEMÓRIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS	
1.1 Eu e a inclusão: um resgate de lembranças na infância.....	23
1.2 Momentos e lembranças da adolescência: pistas para a inclusão.....	42
1.3 O eu e o ingresso no ensino superior: discussões sobre surdez.....	44
1.4 Reflexões sobre a formação do eu: a vivência com professores, surdos e intérpretes de LIBRAS.....	60

Fonte: CARVALHO, 2015

Em um caso que chama bastante atenção, a escrita de si aparece como preâmbulo da tese, como se fosse a vida do pesquisador aquela que dá sentido à produção acadêmica, ou

que ela estivesse ali destacada para direcionar a leitura das páginas que seguem, já que o eu e a pesquisa estariam interligados. Chamo atenção para o fato de que não somente a narrativa de si é algo que produz significados, mas os espaços que são a ela atribuídos.

Figura 39 - Escrita de si como preâmbulo da tese

SUMÁRIO	
PREÂMBULO DA TESE	24
1. OS CAMINHOS TRILHADOS: EU E PESQUISA	33
1.1 O tempo da formação escolar	35
1.2 O tempo de atuação e capacitação profissional.	40
1.3 Minha constituição com o objeto de pesquisa: as primeiras aproximações	47
2. INTRODUÇÃO	52
2.1 Os Desdobramentos da Pesquisa	56
2.2 Organização do Estudo	65

Fonte: LIMA, 2018

Mesmo que a grande maioria dos títulos que remetem à escrita de si se encontrem nas introduções, em vários sumários foi possível indicações de escritas de si em outras seções. Alguns exemplos que ilustram esses achados são os títulos das segundas seções dos seguintes trabalhos: “2 Narrando minha história” (MILLER JUNIOR, 2013), “2.1 - O olhar sobre meus passos” (ALBERTON, 2015) e “2.1 Relato de Vida” (LOSS, 2016). De modo geral, os títulos remetem a uma narrativa de si que aparentemente não se relaciona diretamente com a temática pesquisada, o que me leva a inferir que talvez o papel dessa narrativa fosse o de demarcar um lugar de fala, dar ênfase à autoria surda tal como é reforçado pelos seguintes títulos e também na imagem que segue (figura 40): “Capítulo I – Minha identidade visual” (CAMPELLO, 2008), “2. Memória Autobiográfica” (SOUZA, 2014), “2.1 De onde olho para o tema” (ROSA, 2009) e “2. Uma maneira de Ser Surdo: minha vivência” (SCHALLENBERGER, 2010).

Figura 40 - "Constituição da Minha Identidade Surda"

SUMÁRIO	
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 PERTENCIMENTOS E EXPERIÊNCIAS	21
1.2 CONSTITUIÇÃO DA MINHA IDENTIDADE SURDA	24

Fonte: MOURÃO, 2011 (grifo nosso)

É possível ainda que a ênfase na experiência surda se dê pelo fato de entendê-la como relevante para a constituição da pesquisa, tal como parece ficar ainda mais evidente nos seguintes exemplos: “2.1 - A construção de uma Pesquisadora Surda” (MARINS, 2015) e “O PESQUISADOR E O TEMA: SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA” (MOREIRA, 2014)

Em alguns casos, assim como em alguns títulos das introduções, alguns autores se apresentam como pesquisadores e objeto de pesquisa, situando o lugar de fala como um espaço dúbio, porém potente para pensar a pesquisa. Na pesquisa de Nelson Pimenta de Castro, o título da segunda seção “2. O método da pesquisa e a experiência do investigador como autor de narrativas em Libras” (CASTRO, 2012), remete à própria experiência como autor de narrativas que ele analisa ao longo da pesquisa; enquanto na pesquisa de André Reichert, que analisa a recepção dos surdos à mídia televisiva, o título remete à própria experiência: “2. Experiência de ser surdo e a relação com a mídia televisiva” (REICHERT, 2006).

Na dissertação de Indira Moura (2018), essa aproximação entre pesquisador e objeto de pesquisa também são destacados quando ela intitula o capítulo em que contextualiza a temática de pesquisa como “Meu mundo surdo”. Ao escolher esse título, a pesquisadora enfatiza que, ao investigar a cultura e identidade surdas em Rondônia, está também falando sobre o seu próprio mundo de experiências. Não é por acaso, portanto, que, logo após a subseção “1.9 – As conquistas do Movimento Surdo Local”, ela apresente a própria conquista de entrar na pós-graduação, na subseção “1.10. A conquista do mestrado”. Essa escolha na organização do trabalho produz o significado de que as conquistas individuais não podem ser vistas desta forma, mas como resultado de lutas mais amplas da comunidade.

Figura 41 - Conquistas individuais e do coletivo

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I - MEU MUNDO SURDO	19
1.1. A escrita em língua portuguesa na cultura e identidade surda	21
1.2. A tradução cultural da língua de sinais para escrita em português.....	24
1.3. Do princípio, uma escritura surda	26
1.4. O que um surdo quer, outro surdo também quer!	32
1.5. O silêncio como experiência de ser e estar sendo surda.....	34
1.6. O pertencimento à uma língua e cultura de herança	38
1.7. O Movimento Surdo em Porto Velho	43
1.8. Articulação com o Movimento Surdo Nacional	46
1.9. As Conquistas do Movimento Surdo Local	50
1.10. A conquista do mestrado	52

Fonte: MOURA, 2018

Em alguns casos essa proximidade entre pesquisador e objeto de pesquisa é tamanha que passa a experiência pessoal a se constituir em objeto de análise. Um exemplo é a dissertação de Roberto Alves intitulada “SER SURDO: o percurso (auto)biográfico das Aprendizagens construídas na vida escolar e profissional”. Na referida pesquisa o autor teve por objetivo resgatar a “própria história de formação pessoal, escolar e profissional do magistério, fazendo emergir as diferentes leituras das realidades vividas, em um processo em que a teoria e a prática se complementam e se fundem” (ALVES, 2016, resumo). Embora assumindo-se autobiográfica, ao olhar para o sumário, apenas dois títulos parecem remeter diretamente a narrativas de si: “4 O retomar de si e as incursões teóricas: caminhos trilhados, suas relações com a vida escolar e profissional” e “5 Enfrentamento e Superações”. Os demais títulos, relacionados a questões mais gerais da história dos surdos e das línguas de sinais, parecem funcionar como uma moldura para a narrativa de si, que é uma dentre tantas outras possíveis narrativas de surdos.

Outro exemplo de pesquisa autobiográfica que mereceu uma leitura mais ampliada do texto como um todo, não somente da parte da introdução, é o trabalho de Rita Maestri “História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções”. A partir da metodologia de História de Vida, a investigação teve por objetivos investigar

<p>a trajetória educacional e profissional da própria pesquisadora e verificar que experiências e desafios influenciaram essa trajetória; - identificar, analisar e compreender as experiências e desafios da vida educacional e profissional de uma pessoa surda; - contribuir para a formação/autoformação da pesquisadora e também para a formação de profissionais surdos e outros profissionais que atuem com sujeitos surdos.</p>

(MAESTRI, 2014 – resumo)

Segundo a autora, ao longo da pesquisa ela realizou o registro de uma minuciosa narrativa de si, que apresentou fatos desde a infância até a vida adulta, o processo da perda de audição dentre outras mudanças ao longo da vida. Em um formato de estudo de caso, a análise da própria história de vida possibilita que se pense sobre outras realidades semelhantes, não generalizando, mas tomando-a como parâmetro de reflexão. Observar o sumário da dissertação de Maestri possibilita visualizar que aspectos da vida foram abordados.

Figura 42 - Uma dissertação autobiográfica⁵⁹

3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA	53
4.	MINHA HISTÓRIA DE VIDA: O PERCURSO COMO ESTUDANTE E PROFISSIONAL SURDA	55
4.1	DO MUNDO DOS OUVINTES PARA O MUNDO DOS SURDOS (DE 0 A 3 ANOS)	55
4.2	MINHA INFÂNCIA NO MUNDO DO SILÊNCIO	62
4.2.1	A entrada na escola	68
4.3	NOVAS PERSPECTIVAS NA ADOLESCÊNCIA: AUTONOMIA, AUTOESTIMA, LIDERANÇA	78
4.4	A ENTRADA NO MUNDO ACADÊMICO	82
4.5	O MUNDO DOS ADULTOS: VIDA FAMILIAR E SOCIAL	86
4.6	SER PSICÓLOGA SURDA: DESAFIOS E CONQUISTAS	92
4.7	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS COM ALUNOS E PACIENTES SURDOS	103
4.8	BUSCAS DA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: UMA NOVA VISÃO	113
4.8.1	Novamente na universidade: Letras-Libras	134
4.8.2	Atuação como professora e tutora de Libras	138
4.8.3	Mestrado, novos horizontes...	142

Fonte: MAESTRI, 2014⁶⁰

⁵⁹ As seções 1 até 3.3 não foram trazidas na figura 42 por não terem relação direta com a escrita de si, já que, nelas, os títulos remetiam a contextualização teórica e metodológica da pesquisa.

⁶⁰ Imagem feita unindo trechos de duas partes do sumário divididas em duas páginas.

Embora eu considere que já tenhamos feito um longo caminho até aqui, com a análise dos pré-textos, esse momento de planejamento de viagem, feito a partir da análise dos sumários, fez com que eu precisasse redirecionar o trajeto previamente pensado. A leitura dos sumários indicou alguns espaços importantes a serem visitados. A pesquisa de Rita Maestri, apresentada anteriormente, me mostrou que as narrativas de si poderiam ser encontradas de maneira bastante marcante ao longo de várias seções de uma mesma pesquisa.

Logo no início da viagem, percebi que não conseguiria aproveitar tudo o que gostaria, visitar todos os pontos turísticos ou tirar todas as fotos que desejaria; o tempo da viagem é um tempo estrito. Porém, nem mesmo os moradores conseguem conhecer tudo daquele lugar, não é mesmo?

Na tentativa de realizar a leitura de todas as teses e dissertações selecionadas, após fazer a análise de todos os elementos pré-textuais, passei a ler em ordem cronológica as produções, iniciando por 1998. Chegando às dissertações do ano de 2014, já havia lido e destacado excertos de oitenta trabalhos, e foi quando percebi que teria de fazer alguns recortes⁶¹, tal como quem percebe que restam apenas algumas poucas semanas para o fim de uma grande viagem e que infelizmente não poderá visitar todos os pontos turísticos sublinhados em um guia. Deste modo, dos textos produzidos a partir de 2015, realizei a leitura daqueles aos quais os sumários apontassem para narrativas de si, e selecionei outros dois trabalhos por ano, buscando pesquisas produzidas em diferentes universidades e programas de pós-graduação, intentando uma amostra variada de produções.

E com esse sentimento de (im)possibilidades que partimos para a próxima seção: apertem os cintos que iremos decolar para a grande aventura de viajar para as teses e dissertações de surdos! Espero que essa leitura seja tal como me foi o processo de escrita, uma oportunidade de viver uma “experiência transformadora de nós mesmos” (FISCHER, 2005, p. 138), que esse texto faça diferença para mim e para quem me lê, e que mobilize investigações que caminhem por todas essas brechas que não foram possíveis de serem exploradas por mim aqui.

⁶¹ Após a defesa final da tese, foi-me solicitado a leitura do trabalho de Ramon Linhares (2019) para complementar o meu quadro de teses e dissertações produzidas por surdos. Os trabalhos acrescentados foram trazidos para as análises mais quantitativas produzidas ao longo de toda a seção 5 desta tese, no entanto, não haveria tempo de realizar a leitura e análise da parte textual desses trabalhos e portanto eles não foram trazidos nas análises que seguem nas seções 6 e 7.

6. BEM-VINDO AO MUSEU DAS NARRATIVAS DE SI

Eis que no meio da viagem me deparei com um museu, sobre o qual já havia lido algo em um guia de viagem, e resolvi adentrar e conhecer um pouco. Em um grande salão iluminado encontro dispostos em estandes de vidro, uma série de artefatos como trombetas para os ouvidos do século XVII, aparelhos auditivos dos mais diversos tamanhos, modelos e tecnologias. Nas paredes visualizo pinturas e fotografias de crianças surdas com bocas abertas na tentativa forçada de que pudessem produzir sons, e também retratos de médicos famosos.

Ao fundo do salão, em um corredor há uma parede, que segundo alguns, dividiria para outro grande salão, porém há quem diga que não existiria mais nada a ser visto. Percebo que, praticamente oculta pelas cores e disposição dos móveis, há na parede uma porta.

Abro a porta. Afinal, curiosa como sou, não deixaria de querer conhecer ao máximo aquele espaço, e me deparo com uma série de quadros desorganizados, virados para as paredes. Comecei a organizar os quadros e percebi que eles contavam uma narrativa muito diferente da que eu tinha elaborado em minha mente ao ver os artefatos do salão anterior. Foi então que decidi deixar a porta aberta, para que esse segundo salão também pudesse ser tão visitado quanto o primeiro. E segui a minha viagem.

A narrativa escolhida para a abertura desta seção é uma adaptação resumida, produzida por mim, de uma bela e detalhada história contada por Paddy Ladd em seu livro “Em busca da Surdidade” (2013), a partir da qual o autor questiona os diferentes modos como os surdos foram narrados ao longo da história. Segundo o autor, a surdez, ou em outras palavras, este modo de ver os surdos, seria apenas uma pequena parte das possibilidades narrativas sobre surdos, que não dão conta de dizer sobre as comunidades surdas, sua história, sobre a produtividade das línguas de sinais.

A partir da metáfora com que inicio esta seção, considero que as narrativas que nessa seção discuto poderiam ser vistas como os quadros dispostos nas paredes do museu. Assim como na narrativa produzida por Ladd e por mim adaptada na epígrafe dessa seção, a maioria desses quadros produzidos por surdos encontravam-se em meio a diversas obras, virados para

a parede, sem que pudessem ser visualizados com facilidade. Isso não significa, porém, que os surdos não tenham sido e estejam sendo narrados há muito tempo e de diferentes maneiras. No entanto, não é possível afirmar que todos os modos de dizer sobre os surdos ou de representá-los tenham sido ou sejam valorizados da mesma maneira.

Meu intento não visava à produção de qualquer pintura, mas apenas de organizar esses quadros, separá-los por temática, colocá-los em alguma moldura e escolher alguns para ocuparem lugares de destaque na exposição. Sem dúvida o meu papel não é isento de significação (assim como não é o de um curador de uma exposição); afinal escolhi quais quadros (temas e excertos de narrativas) seriam vistos primeiro e, com isso, produzi também uma narrativa. Todavia, a partir do momento em que deixei a porta aberta - fiz o convite para que mais pessoas adentrassem a sala - permiti que esses quadros pudessem ser vistos por mais pessoas.

Durante a leitura da parte textual selecionada das teses e dissertações, me deparei com inúmeras narrativas de si, muitas bastante semelhantes, com marcas de um tempo, de formatos de escola, de universidade, de modos de vida relacionados à presença surda em um mundo majoritariamente ouvinte; e também encontrei algumas narrativas mais singulares que foram trazidas para a tese. Retomando a metáfora do museu, pode-se pensar nas narrativas como obras de arte marcadas pelo estilo artístico em que foram produzidas, pelo tipo de material utilizado (argila, aquarela, grafite, etc.). Durante um passeio por um museu, há quadros que são muito semelhantes e nem sempre paramos para olhar com detalhe todos os seus elementos, a menos que tenhamos algum interesse específico por determinados tipos de obra, ou sejamos estudiosos de arte, por exemplo. Por outro lado, alguns quadros chamam atenção e nos convidam a uma contemplação mais minuciosa, observando por longos minutos os detalhes que aquela complexa narrativa produz.

Não foi fácil fazer a curadoria desta grande exposição, primeiramente pelo grande número de obras, ou seja, teses e dissertações produzidas por surdos. Um segundo aspecto desafiante foi que alguns trabalhos eram integral e fortemente autobiográficos, como é o caso da pesquisa de Agrella (2010), constituída por um único capítulo, na qual a autora discorre sobre própria “história de vida, um caminho de reflexão, perpassando por autores como Freud, Lacan, Foucault, Souza etc.;" (AGRELLA, 2010, p.XIII).

Um primeiro movimento de organização do material se deu a partir da leitura das seções e escolha de excertos. Nesse primeiro momento fui criando eixos de análise em face de recorrências como “narrativas da infância” e “narrativas sobre a escolha do tema de pesquisa”. Para elaboração dos eixos analíticos também me guiei pelos objetivos de pesquisa,

que precisaram ser retomados diversas vezes, pois tamanha era a quantidade de excertos interessantes, que era muito fácil querer colocar tudo para dentro do texto da tese. Além disso, a leitura das teses e dissertações foi o tempo todo atravessada por outras leituras de artigos e outras pesquisas que também afetaram os modos de olhar para o meu objeto de análise, afinal

as questões que são formuladas e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações extraído de um ou vários autores, que funciona como o arcabouço da prática de pesquisa. (SOMMER, 2005, p. 73)

Nesse primeiro momento, recheei minha escrita de excertos, como quem tenta colocar todos os quadros diante de si para então escolher quais irão compor ou não uma exposição. Sentia-me exatamente como descrito por Marisa Costa, ao discutir os relatos de diferentes pesquisadores sobre os processos de formulação de projetos de pesquisa, que lhe suscitava a impressão, assim como a mim, de que investigar implica um movimento de “perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (2005, p. 200).

No entanto, conforme avançava nas leituras das teses e dissertações, fui ampliando os eixos de análise, desdobrando alguns grandes eixos em outros e encontrando conexões entre temas. Foi muito interessante ver a minha pesquisa se moldando, ver tantos textos, produzidos em diferentes espaços e tempos, conversarem entre si, e tantos outros se mostrando tão diferentes, inusitados.

Um segundo movimento, um tanto quanto doloroso, porém necessário, foi o de fazer escolhas, cortes, tornar essa tese possível de ser lida, pois afinal a minha pesquisa, tal como as pesquisas por mim analisadas, desejam responder a questionamentos em alguma medida individuais, mas só possuem sentido se por outros esquadrihadas. E por essa razão é preciso regular, na medida do possível, o número de páginas. Assim, para a organização das narrativas de si encontradas nas teses e dissertações produzidas por surdos, optei por dividi-las em dois grandes eixos: no primeiro apresento e analiso as narrativas que dizem sobre o período anterior à entrada na pós-graduação, que contam sobre a infância, experiências escolares e relações familiares e que muitas vezes são trazidas no texto pontualmente para justificar um formato ou temática de pesquisa; no segundo, evidencio as narrativas que dizem sobre a vida no ambiente acadêmico, a produção de outros modos de ser surdo nesse ambiente e possibilitam pensar sobre a constituição de identidades surdas acadêmicas. Nesse segundo eixo, também trouxe narrativas sobre a experiência nos cursos de graduação, que embora

antecedam a pesquisa na pós-graduação, centro de análise desta tese, têm relação muito estreita com as experiências vividas no PPG.

6.1 – NARRATIVAS DE SI: Da descoberta da surdez à descoberta de si como surdo

Eu reduzida a uma palavra? Não sou meu nome. Meu nome pertence aos que me chamam. Porém meu nome íntimo é zero. É um eterno começo que interrompe sem parar minha consciência de começo.

(Clarice Lispector)

SURDO, uma palavra central e que trago desde o início dessa tese: contei essa palavra dos títulos nos trabalhos analisados; trouxe para o título da minha tese; para a minha pergunta de pesquisa e para os meus objetivos. Por outro lado, inicio esta seção com as palavras de Clarice Lispector, para lembrar de não reduzir os meus sujeitos de pesquisa a uma única palavra, SURDO, mesmo que eu entenda que os significados dessa palavra sejam produzidos social e historicamente, e que eu acredite que ela possa resumir muita coisa.

“Sou surdo” é a expressão que inicia algumas das teses e dissertações aqui analisadas; em várias, essa expressão aparece logo na primeira página, até mesmo mais de uma vez. Este modo de apresentar o trabalho científico é um ato político que evidencia a diferença surda desde as primeiras páginas, assinala um lugar de fala e convida o leitor a comunicar-se com esse texto, ciente de tal realidade.

Sou Surdo. Mas esta palavra, de apenas 5 letras – S-U-R-D-O – resume quem sou? Sou simplesmente isso, e ponto final? Não! Minha trajetória foi grande e a minha luta para abrir o meu espaço de conhecimentos também. Minha vida não se resume a ser surdo.

(RAMOS, 2016, p. 9)

Lélia Gonzales faz uma poderosa afirmação, no início do texto apresentado no IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, quando coloca em evidência a sua diferença, como intelectual negra, assumindo essa marcação como um risco necessário:

E o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que nesse trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALES, 1984, p. 225)

Quando a autora afirma que “o lixo vai falar”, ela acentua o espaço de marginalidade ocupado pelas narrativas da população negra. A autora chama a atenção para o fato de que essa população foi objeto da fala dos outros pois, por centenas de anos, esses sujeitos tiveram arbitrariamente suas vozes silenciadas e suas vidas invisibilizadas. Defendo que o mesmo aconteceu e ainda acontece com o povo surdo, pois, embora não seja possível dizer que esses sujeitos sejam invisíveis para as pesquisas, e mesmo que muitas pesquisas já tenham sido feitas *com* esses sujeitos (tal como a minha pesquisa se pretende), ainda assim merece destaque o espaço de fala que se abre no momento que os surdos passam a dizer sobre si em produções acadêmicas em nível de pós-graduação.

Na tese de Rodrigo Rosso Marques, o autor discute que “Comenta-se sobre ele [o sujeito surdo] (indagando qual seu papel no mundo), deduz-se o que lhe é melhor (como qual educação ou língua deve usar) e se condiciona sua vida (seu legado está determinado), mas continua-se imerso no desconhecido.” (2008, p. 25). As narrativas de si possibilitam conhecer um pouco desses sujeitos surdo e, ao marcarem uma diferença, colocam em destaque um corpo que é sempre político quando se faz presente. E nesse sentido, concordo com o autor quando afirma que a desigualdade corporal (a marcação e manutenção da diferença) é fundamento para a igualdade social.

Deste modo, é preciso que a diferença surda habite esse texto surdo, habite os programas de pós-graduação, e que modifique os espaços. É necessário também que o mesmo aconteça nas escolas, no mercado de trabalho, enfim, nas mais diferentes esferas da sociedade, pois ao ocuparem e habitarem o espaço da diferença, as potencialidades e condições de igualdade são destacadas.

Talvez justamente pela necessidade de marcar essa diferença, e de denunciar as práticas de tentativa de apagamento, as narrativas sobre a infância sejam tão recorrentes nas teses e dissertações de surdos. Nessas narrativas existe uma certa regularidade de estrutura na qual se apresentam os motivos ou os modos em que se descobriu a surdez, que são seguidas por tentativas da família em lidar com essa, então, deficiência. Em dado momento a narrativa dá uma virada: no momento que a surdez deixa de tomar centralidade e passa a ganhar destaque a surdidade, ou seja, os modos de ser surdo quase sempre relacionados à língua de sinais e ao encontro entre pares.

<p>Comecei assim: eu era criança, nasci surdo, eu aprendi primeiro a língua portuguesa, não a LIBRAS. Eu não tive contato com surdo, e no contato com ouvinte havia muita dificuldade de comunicação, uma barreira.</p>

(SCHMITT, 2008, p. 18)

<p>Sou surdo desde meus nove meses de vida. Cresci aprendendo a oralizar através das sessões com a</p>
--

fonoaudióloga, ao mesmo tempo em que utilizava gestos para comunicar-me com minha família e demais pessoas.

(DI FRANCO, 2014, p. 12)

Muitos são os relatos sobre a descoberta da surdez, ou sobre uma enfermidade que culminou na perda auditiva. Geralmente esses relatos são narrados a partir da perspectiva da família, seja em função da idade em que a situação aconteceu, geralmente na primeira infância quando não é possível ter uma memória muito clara sobre o acontecido, seja porque naquele momento os sentimentos e emoções da criança são balizados pelos sentimentos dos pais. São evidenciados sentimentos de luto, revolta, negação, culpabilização, entre outros.

Minha vida inicia com meu nascimento em 1977 em Goiânia. Quando tinha um ano e meio, minha mãe ao ouvir o diagnóstico do médico: “a Flaviane apresenta surdez grave profunda”, seu coração disparou. E ela pensou: “E agora? Como vai ser a vida dela, a educação, o convívio com os amigos?”

(REIS, 2006, p.20)

Meus pais, ao saberem o diagnóstico da surdez, entraram em choque, pois já estavam anteriormente fragilizados pelo tratamento por causa da falta da coordenação motora. Choraram muito, pois, entre outros motivos, **acostumados que eram a um ambiente musical, onde a sonoridade e voz melodiosa eram os pontos fortes, pensaram na minha impossibilidade de participar do coral junto a meus familiares.** Mas não aceitaram a minha surdez. Revoltaram-se e, inicialmente, procuraram os culpados. Depois vieram os sentimentos de culpa, de impotência e de perda diante do fato de que eu ficara totalmente surda!

(MAESTRI, 2014, p. 56, grifo nosso)

O relato de Rita Maestri é bastante ilustrativo para reforçar o argumento de que a deficiência, como algo negativo, só existe quando os balizadores provêm de um contexto da audição (MARQUES, 2008). Ao longo da narrativa ela afirma que a família tinha muito envolvimento com a música de maneira que, assim, a surdez é vista como uma quebra para um modo de ser naquela família, como se naquele momento não se conseguisse pensar em como participar das rotinas familiares sem que fosse pela audição. Na sequência, a pesquisadora que ancora sua pesquisa no campo da psicologia, afirma que observa que a angústia vivida pelos pais é recorrente até hoje em outros lares, e que isso é reforçado por modos de representar a surdez que ainda enfatizam aspectos vinculados à incapacidade ou dependência. Nesse sentido, a autora destaca um exemplo de uma fala de um médico em um programa da televisão aberta que afirmava que uma criança surda, sem o devido tratamento, se tornaria um peso para família e para a sociedade.

O discurso médico é reverberante, e assim não é à toa que muitas narrativas surdas relatem os primeiros anos de vida entre idas e vindas em diferentes consultórios, entre exames, audiometrias e diagnósticos. Também é bastante recorrente que seja a partir da fala

médica que se iniciem os primeiros movimentos da família, quase sempre relacionados à busca por um tratamento, e na sequência, por um espaço formal de educação, etc.

Sou surda congênita. Minha mãe contraiu rubéola nos primeiros quinze dias da gravidez; foi contagiada por uma aluna que foi realizar uma prova. [...] Quando eu tinha três meses, minha mãe já suspeitava que eu pudesse ser surda, aos nove meses começaram a fazer exames e para isso vinham a Passo Fundo, onde residiam meus avôs. Na época, os exames não eram precisos e no início foi bastante difícil saber qual era o grau da minha perda auditiva. Meus pais foram aconselhados a ir a Porto Alegre.

(SOUZA, 2014, p. 15)

Por volta dos dois anos de idade, em 1989, os exames de audiometria e ressonância magnética para o diagnóstico da perda auditiva foram feitos. No mesmo ano, fomos à Fortaleza/CE, onde foi realizado, e constatado de que eu não escutava. O médico deu as primeiras orientações necessárias, entre elas, que eu deveria ter uma vida normal, todavia teria que os meus pais me aceitarem e apoiarem. Deveriam, por exemplo, estudar em uma escola especial para surdos, que tivesse todas as ferramentas necessárias que me auxiliassem no desenvolvimento intelectual e motor, pois devido a perda auditiva ser bem aprofundada também nasci com um desequilíbrio, portanto, precisava fazer muitos exercícios para melhorar a minha coordenação motora. Após os exames, foi solicitado um aparelho para que eu pudesse ouvir algo para melhorar a comunicação.

(VIANA NETO, 2015, p. 27-28)

Nos dois excertos apresentados há o relato da busca pelo diagnóstico, para o qual é necessário o deslocamento para cidades mais centrais, pois raramente se conseguia algo conclusivo nas cidades do interior de qualquer estado (temos três estados diferentes nos exemplos). Esta é uma das primeiras de tantas outras travessias relatadas pelos sujeitos dessas pesquisas, na busca por uma escola, por um lugar para se sentir aceito, e até mesmo na busca, na fase adulta, por uma universidade que atenda às suas demandas linguísticas, questões que abordarei na sequência desse estudo.

Durante esse período da primeira infância em que exames são feitos, tentativas de adaptação a diferentes aparelhos auditivos e/ou terapias de fala, diversos relatos apontam para um tempo vivido no qual os sentimentos de falta, de incompletude imperam. Na maioria dos relatos o encontro com o par surdo e sobretudo, com a língua de sinais, é um encontro tardio, muitas vezes a língua de sinais aparece como uma última opção, depois de inúmeras tentativas de “igualdade” perante uma normalidade ouvinte, sem que se perceba que justamente é na diferença que se encontra a possibilidade de igualdade, em oportunidades, em direitos.

Nas minhas memórias de percepções eu me via e me observava todo meu redor através dos meus olhos, toda visualidade era minha riqueza. Eu percebia o som apenas nos meus sentidos táteis e também visuais, via que as bocas das pessoas soltavam um som, porém sons muitas vezes sem significado para mim. Achava engraçado ou achava bonito, assim como músicas, as músicas de sons bastantes graves. Mas para mim isso era tudo sem significado. Sentia em mim um vazio interior, uma solidão mesmo que minha família estivesse sempre presente me sentia como se faltasse algo. Achava que eu era a única pessoa surda e sempre ficava triste ao ver outras crianças brincar de corre-corre, cantigas de rodas, esconde-esconde sempre ganhavam e eu sempre perdia. Muitas vezes não era convidada, ficava sempre no balanço a brincar sozinha, observando e

observando. Alguns de meus amigos sempre puxavam meus braços e mãos para segui-los. Não conseguia entender para onde estávamos indo, só depois de me mostrar o lugar, mandar eu fazer isso e aquilo, ou seja, “me copie” é que eu participava. Precisei treinar muitas brincadeiras para então brincar de verdade.

(FERNANDES, 2017, p. 66)

No excerto da narrativa de Ana Paula Fernandes é destacada a sensação de falta, de vazio que persistia mesmo que ela estivesse em meio a familiares e amigos. A solidão retratada não é física, mas seu sentido é permeado pela ausência do encontro daquele com quem se poderia compartilhar experiências semelhantes. Esse modo de interagir com o mundo é sublinhado na narrativa quando a pesquisadora afirma que a percepção visual era a sua riqueza e o modo como percebia os sons.

Assim como na história de Fernandes, na maioria das narrativas os surdos se apresentam como os únicos surdos de sua família, o que, em alguma medida, é justificativa para que as primeiras ações e sentimentos dos pais tenham por base as próprias experiências como ouvintes. Destaca-se ainda, que grande parte dessas infâncias retratadas nas narrativas, aconteceram muito antes de qualquer reconhecimento da língua de sinais, em períodos que a sinalização era até mesmo proibida, sobretudo pela área médica, sob um controverso pensamento de que os sinais atrapalhariam o desenvolvimento “normal” desses sujeitos.

Sou Surda bilíngue, mineira e filha de pais ouvintes e fui educada pelo método do oralismo. Fiquei Surda aos dois anos de idade, devido a uma doença bacteriana, chamada meningite, a qual me deixou internada na UTI durante treze dias no hospital. Meus pais quando descobriram que fiquei Surda já era tarde, pois tinha completado quatro anos de idade.

Neste momento, meus pais não sabiam como lidar com a filha Surda, mas eles sempre se preocupavam em saber se eu conseguiria aprender a ler e a escrever igual gente "normal", entre outras questões. Nesta mesma época, meus pais me colocaram na AFADA- Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo em Uberlândia-MG, que era uma escola de reabilitação para os Surdos aprender a ler, a falar e a escrever. O uso da Libras era proibida.

(RIBEIRO, 2013, p. 16)

A surdez de Ribeiro demorou a ser diagnosticada, o acesso a língua de sinais, língua que lhe seria acessível de maneira mais plena, lhe foi negado. Quais os motivos que levaram, e infelizmente até hoje em alguns casos levam, a negação de uma língua a um sujeito? Uma revisão sobre estudos referentes ao bilinguismo infantil (FLORY; SOUZA, 2009) assinala que pesquisas mais antigas, da década de 60, apontavam algumas desvantagens associadas ao bilinguismo, no entanto estas pesquisas já foram revisadas e refutadas, pois possuíam falhas metodológicas sobretudo por não analisarem diversas possibilidades do ser bilíngue, variáveis como condições de acesso às línguas, entre outros aspectos.

Em relação ao bilinguismo bimodal, ao comparar o desenvolvimento linguístico de crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdos usuários de implante coclear, Cruz e Finger

(2013) apontam que o acesso à língua de sinais seria inclusive benéfico para o aprendizado da língua oral, pois daria suporte de significados para esta segunda língua. Ademais, a aquisição precoce da língua de sinais é, para as crianças surdas, uma oportunidade de adquirir uma língua de forma espontânea e utilizá-la com familiares desde a primeira infância. Não há, portanto, justificativa para postergar o acesso a uma língua, ou muito menos a impedir a sua aquisição, isso, segundo Skliar (2019, p.64 - 65) não é apenas perigoso do ponto de vista do desenvolvimento do sujeito, “mas é inclusive criminoso [...] porque mata ou anestesia a existência pessoal, transformando-a em um tipo de impedimento não apenas para a posse da linguagem, porém para tudo que a linguagem dissemina na vida humana”. O relato de Kátia Lucy Pinheiro complementa essa argumentação quando afirma que a falta de uma língua a impedia de externar o seu pensamento, destacando inclusive que, ao não ter acesso à língua de sinais, também teve o aprendizado da língua portuguesa prejudicado.

Não ter a oportunidade de experienciar as palavras aprendidas na escola e em diversos outros contextos comunicativos do cotidiano impossibilitou o aprendizado de modo significativo do vocábulo da língua portuguesa. Por ser demorado, o aprendizado da linguagem oral não permitiu a expressão de todo o conhecimento que eu tinha, pois embora não ouvisse, recebia muitas informações por meio do que via. Elas se acumulavam “enchendo minha mente”. Essas informações eram imagens carregadas de significados. Mas a falta de uma língua me impedia de externar o pensamento. O pouco da língua portuguesa que oralizava servia apenas para atender minhas necessidades básicas. Meu vocabulário era constituído por palavras como água, dormir, comer, brincar e outros.

(PINHEIRO, 2012, p. 15)

A questão é que para alguns a língua de sinais sequer era vista como uma alternativa, era como se ela inexistisse. A fala oral era tida como a única opção, o que redundava, diante de sua impraticabilidade, na perda da esperança de um desenvolvimento pleno e autonomia de vida. Em alguns casos, como no apresentado a seguir, não é feito nenhum julgamento de valor sobre o processo de oralização, mas é destacado que ele ocorreu totalmente desvinculado de qualquer conhecimento a respeito da língua de sinais.

Quando eu tinha um ano e meio de idade, meus pais souberam do meu diagnóstico de surdez profunda bilateral. Durante minha infância, passei por processos de oralização que consistiam em treino fonoarticulatório e de leitura labial. Estudei primeiro em escolas especializadas e depois em escolas regulares. Minha mãe acompanhou de perto minha vida escolar e fui alfabetizada, em grande parte, devido ao esforço pessoal dela. **Quando criança e pré-adolescente, eu não sabia da existência da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nem da comunidade surda e de sua cultura.** Eu simplesmente desconhecia a língua de sinais, a cultura, a educação, o estilo de vida e a visão de mundo da comunidade surda.

(REBOUÇAS, 2009, p. 31, grifos nossos)

No caso a seguir, esse desconhecimento da língua de sinais é visto com desconfiança. Regiane Agrella parece acreditar que, conquanto se soubesse sobre as possibilidades de ser

educada em Libras, essa oportunidade lhe foi propositalmente oculta, pois era desejado que ela se tornasse ouvinte a partir da cirurgia do implante coclear. No caso de Agrella, aparentemente a língua de sinais não era apresentada por ser vista como um recurso que só seria utilizado por aqueles que não tivessem alcançado o “sucesso” da fala oral.

Em situações como essa há um apagamento do status da língua de sinais como língua de fato. Esquece-se a riqueza cultural e potência produtiva da língua e ela passa a ser apreendida apenas como um marcador de diferença, diferença esta que se deseja apagar, e, para que isso aconteça, é necessário apagar a língua capaz de evidenciar tal diferença.

Ao fazer 9 anos, minha mãe me levou para um otorrinolaringologista, [...]. Este médico conversou com meus pais, que aceitaram operar meus ouvidos com a promessa de que eu poderia ouvir como os ouvintes. Era o início da era dos implantes cocleares. Eu era inocente em relação às possibilidades que já existiam na época (a possibilidade de ser educada em LIBRAS), para mim a surdez era só tratar com médico e fonoaudióloga. [...] Hoje fico pensando se a fonoaudióloga já sabia que existia a Língua de Sinais e nunca conversou sobre isso comigo e me proibia de usá-la.
(AGRELLA, 2010, p. 26)

O encanto pelos avanços tecnológicos aliado a falsas promessas de bons resultados, **como no meu caso**, fizeram com que muitos pais e surdos passassem a acreditar na “cura biônica” da surdez, o que eliminaria de vez o uso de sinais: óbvio porque todos falariam. Isto não ocorre, sabemos, pois, vale repetir exaustivamente, a fala é decorrência de um forte desejo e empenho do sujeito, e não apenas da máquina que lhe oferecem como solução do problema.
(AGRELLA, 2010, p. 3, grifo nosso)

No caso de Agrella o implante coclear foi apresentado como a cura da surdez; já no caso a seguir, a fala médica foi totalmente oposta: fugindo à recorrência presente em grande parte das narrativas, o médico indicou como caminho a educação com outros surdos, que culminou no contato com a língua de sinais.

Recordo que quando era mais crescida ela procurou um especialista em implante coclear pensando em melhorar minha vida. Graças a Deus o médico teve muita consciência e aconselhou ela a me fortalecer na educação de surdo, ele disse que eu precisava de escola e que ela precisava lutar por isso porque o implante não ia melhorar minha vida. Depois daquilo ela teve certeza que intuitivamente nossa relação estava no caminho certo o tempo todo: educação de surdo pela língua de sinais.

(MOURA, 2018, p. 37)

Chama-me atenção que em quase totalidade das narrativas a língua de sinais e a fala oral são apresentadas como caminhos opostos; de um lado encontra-se a terapia de fala, o implante coclear, o aparelho de amplificação sonora; no outro lado estaria a língua de sinais e a comunidade surda. A narrativa de Carolina Sperb, nesse sentido, afirma que o implante coclear existiria em função de um pensamento de cura para a surdez; ao pensar-se na surdez como uma doença, de um lado da fronteira estaria a doença e do outro estaria a saúde. Essa

fronteira, entretanto, não faz sentido quando a diferença surda passa a ser vista como um território sobre o qual se constrói a cultura surda.

Dois anos depois, eu e minha família voltamos à Novo Hamburgo no estado do Rio Grande do Sul onde comecei a usar aparelho auditivo, um modelo que ficava pendurado no meu peito. Era gigante em meu pequeno corpo. Atualmente a tecnologia avançou e os aparelhos fabricados mais recentemente estão cada vez menores até a criação do implante coclear, que infelizmente ainda consiste em um pensamento de cura para a surdez. Eu frequentava as sessões de fonoaudiologia duas vezes por semana e estudava com outros pares surdos na escola “especial”, em que ainda prevalecia o assistencialismo e a benevolência.

(SPERB, 2011, p. 16)

Essas narrativas de infância surdas não são exclusivamente registros de histórias de vida, que por si só são potentes fontes de dados para pensar as diferentes infâncias, contextos de aquisição ou privação linguística, modos de ser surdo, dentre outros pontos. Além dessa potência, grande parte dessas narrativas também se constitui em denúncias de violências vividas, registros de uma época e de modos de lidar com a diferença surda ao longo da história, e, para além disso, também são registros de estratégias de resistência desenvolvidas como respostas a estas situações. Estratégias como a negação do uso de um aparelho auditivo quando esse não parecia surtir o efeito esperado (VIANA NETO, 2015; AGRELLA, 2010), ou de seguir utilizando uma comunicação mais gestual mesmo que a língua de sinais não fosse reconhecida (ZANCANARO JUNIOR, 2013).

Priscila Xavier produz uma metáfora para ilustrar os modos de lidar com esses sofrimentos. Assim como a ostra produz uma pérola ao redor de um grão de areia, beleza a partir do sofrimento - como se a pérola fosse um símbolo de resistência e resiliência - também assim a pesquisadora se transforma em pérola, ou seja, bela e valorizada, “lapidada na dor de intermináveis sessões de fonoterapia”.

Meu processo de transformação em pérola ocorreu aos oito meses de idade quando perdi minha habilidade auditiva. A princípio, meus genitores não perceberam o que realmente tinha acontecido. Posteriormente, meus pais, na angústia de resolverem meu problema aparente, adquiriram um aparelho auditivo na esperança de me ver interagindo no mundo dos sons. Como pérola, comecei a ser **lapidada na dor de intermináveis sessões de fonoterapia**. Apesar do esforço das profissionais que me acompanharam, não conseguia oralizar com perfeição. Como forma de comunicação, procurava me socorrer de gestos que me orientassem no cotidiano familiar. Sentia-me como substância estranha no interior de uma ostra quase impenetrável no fundo do oceano. **Paralelamente, iniciei meu contato com a cultura surda e seu jeito de construir sentidos.**

(XAVIER, 2014, p. 15 – 16, grifos nossos)

Essa dita violência não é algo intencional, muito pelo contrário. Em grande parte das narrativas as relações familiares são apresentadas com positividade, há relatos de famílias que se modificam, dedicam tempo, esforços e dinheiro pensando no bem de seus filhos, como na

narrativa de Rita Maestri apresentada a seguir. O que me parece é que, ao denunciar essas situações complexas vividas, e registrá-las em suas pesquisas, os surdos intentem fornecer subsídios para que não existam outras infâncias que se desenvolvam em situações de desconhecimento da língua de sinais e das potencialidades da diferença surda. Essa argumentação é sustentada por Nayara Adriano quando justifica as alternativas escolhidas por seus pais em lidar com a descoberta da sua surdez, pela falta de informações que impediram que eles tivessem acesso a opções mais adequadas para o desenvolvimento linguístico e social da filha.

Minha surdez foi diagnosticada aos 12 meses de idade. A partir desta descoberta meus pais passaram a buscar meios alternativos que possibilitassem a aquisição da linguagem por meio de métodos orais-auditivos, por compreenderem ser esta a única forma de me proporcionar a mim a integração educacional e social necessária. Logo que iniciamos o tratamento, passei a usar dois aparelhos auditivos, na tentativa de amplificar minha audição, e atingir o nível de normalização. A falta de informações impediu que meus pais buscassem alternativas que se adequassem satisfatoriamente as minhas necessidades comunicativas e linguísticas, como: minha inserção na comunidade surda e/ou uma escola especializada na educação de surdos que utilizasse a língua de sinais como língua de instrução, me oportunizando o contato com pessoas surdas adultas, de modo que o conhecimento chegasse até mim de forma natural.

(ADRIANO, 2010, p.13-14)

Ainda em relação aos modos encontrados pela família em lidar com a presença de um filho surdo, alguns relatos apontam para famílias que modificam rotinas, buscam novos empregos, enfim dedicam amplos esforços para atender às necessidades daquela criança no lar. De acordo com algumas narrativas, a descoberta da surdez não é algo que apenas afeta o sujeito de maneira estrita, mas que produz efeitos relevantes em seu entorno.

Cabe salientar, no entanto, que essas lembranças da primeira infância, muito provavelmente não apenas pelo vivido, mas muito mais pelos relatos da própria família, remetem aos primeiros anos da infância sem uma comunicação efetiva e, portanto, sem uma construção mais detalhada dos significados de tudo que acontece ao entorno. Deste modo, a narrativa registrada no texto acadêmico pode ter tido diversos atravessamentos dos significados construídos ao longo do tempo e de sujeitos envolvidos na construção dessa memória.

A vida começava a ficar muito difícil. Meus pais trabalhavam, nós morávamos em Sananduva, o restante da família em Passo Fundo. **Além de tudo, meus pais tinham que vir a Passo Fundo deixar minha irmã e ir a Porto Alegre. Foi necessário que nos mudássemos para Passo Fundo. Meus pais conseguiram transferência, escrevendo uma carta para o secretário de educação explicando a situação.** Mudamos em março de mil novecentos e oitenta e dois e começamos a ir para a capital todos os meses. Eu ia ao médico e fazia exames e mais exames e meus pais aproveitavam a estada para participar de encontros na Escola Especial Concórdia, escola esta que utilizava a comunicação total como método de ensino para os surdos. Minha mãe conta que eles

diziam que o importante era a comunicação, da forma que se conseguisse e que, na escola, era muito incentivada a oralização. **Nessa época, eu estava com três anos e muitos especialistas na área da surdez asseguraram à minha família que somente o aprendizado da língua oral poderia proporcionar um desenvolvimento satisfatório. Minha mãe queria muito ir morar em Porto Alegre para que eu pudesse estudar na Escola Especial Concórdia.** Esta escola é particular, destinada somente para surdos e os alunos, naquela época, levavam dois anos para concluir uma série. Porém, apenas com o salário do magistério público, meu pai pensava ser muito difícil viver na capital e ainda cobrir o custo de uma escola cara como aquela.

(SOUZA, 2014, p. 16, grifos nossos)

O reconhecimento do papel dos pais no próprio desenvolvimento também é evidenciado por Rita Maestri, quando afirma que mesmo que a língua de sinais não fosse reconhecida na época da sua infância, e que a língua oral fosse apontada como única alternativa, sua família sempre buscou estratégias para preservar os vínculos emocionais e estimular a sua formação como pessoa. No excerto a seguir, trazido na sequência do texto, a pesquisadora apresenta parte do percurso percorrido por sua família na busca por estratégias para continuar estimulando a sua filha:

Meus pais, desejosos de que eu continuasse a falar a Língua Portuguesa, sempre estavam dispostos a ensiná-la, na medida em que também não poderiam deixar de fazê-lo, especialmente até que eu completasse sete anos, pois não havia escola especial para surdos com idade inferior em Curitiba. Era o ano de 1961 e na ocasião eu estava com três anos de idade.

Durante a busca de estratégias de educação, minha mãe recebeu indicações para procurar uma professora que trabalhava no Instituto de Meninos Surdos de Curitiba, [...]. Esta professora sugeriu o endereço de uma ONG (Organização Não Governamental) com o nome de John Tracy Clinic, em Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos (EUA), que oferecia um curso gratuito para pais de surdos, de abordagem oralista, com orientação familiar por correspondência, e que não permitia o uso da Língua de Sinais. [...] Meus pais passaram a trabalhar com cada apostila diariamente e depois faziam relatórios contando os progressos e as dificuldades decorrentes das atividades que faziam comigo.

(MAESTRI, 2014, p. 58)

A narrativa de Rita Maestri está entre muitas outras que contam um pouco sobre os processos de oralização vividos na infância. O relato da experiência de treinamento de fala oral é um dos mais recorrentes no material analisado, embora não necessariamente todos atribuam os mesmos sentimentos, emoções ou significados a este período da vida. Parece-me que o destaque dado a esta experiência pode estar relacionado ao fato de que na fala oral residia a esperança da família, e quem sabe até mesmo a própria esperança de, naquele momento, apagar a surdez. Ironicamente, foi justamente através da língua de sinais que houve o apagamento da surdez, não o apagamento da diferença do sujeito, mas o apagamento da falta, de uma imagem de si como deficiente.

André Reichert comenta que ser oralizado o posicionava como um indivíduo a corrigir, mesmo que ele não compreendesse o que exatamente lhe faltava. A fala oral era

como que um ingresso que, uma vez adquirido, garantiria acesso ao mundo ouvinte, do qual nunca participaria de maneira efetiva.

Em minha experiência enquanto surdo que foi oralizado posso relatar um pouco desse sentimento de me sentir “estrangeiro”. Hoje, olhando para minha história que deve ser muito semelhante à de outros surdos, vejo que, enquanto era oralizado, vivia em uma posição não de excluído, mas ocupando uma posição de indivíduo a corrigir. O sentimento era de superação de algo que nem mesmo eu sabia direito do que se tratava. Era colonizado por pessoas autorizadas a dizer como eu deveria ser. A premissa orientadora de minha educação na infância era: “Nós somos ouvintes, te recebemos com hospitalidade, desde que você mude seus hábitos!”.

(REICHERT, 2006, p. 35)

Cláudio Mourão afirma que tentava articular a boca tal como todos os demais faziam, mas que parecia que para ele esses movimentos não surtiavam o mesmo efeito. Ele compreendia que havia algo diferente entre ele e os demais, algo invisível, mas que deixava uma marca de algo não estar encaixado, algo errado, fora do lugar.

Eu olhava meu corpo e cérebro: **era como eles, o que havia de errado?** Eles abriam a boca dirigindo-se aos outros e vice-versa, enquanto eu tentava imitá-los, ser como eles, outras bocas não respondiam. A diferença para mim estava na boca/fala e brincar, a boca que tentava imitar o outro. Enquanto isso, eu brincava no meio do território da “diferença” e com o maior prazer eu participava de natação, futebol de campo, ping-pong, sinuca, dança popular (quadrilha, forró e outros) e outros tipos de jogos, sem maiores dificuldades. Esse tipo de jogos fui desenvolvendo nas práticas sociais. Na infância ficava a maior parte da vida brincando e assim, fui descobrindo significados dos jogos enquanto a boca era desconhecida.

(MOURÃO, 2011, p. 36, grifos nossos)

Abro, a partir da leitura desse excerto, um breve espaço para salientar a recorrência desse sentimento, de estar em um lugar que se acredita que ninguém mais está, algo que só acontecia pela ausência do par surdo. Esse sentimento pode ser lido como uma solidão, que embora cheia de presenças, existe porque em alguma medida ninguém consegue tocar de fato nesse sujeito, talvez justamente por ele ainda estar oculto por todas as camadas colocadas sobre ele na tentativa de que ele se parecesse menos diferente, mais pertencente, embora muitas vezes sejam essas camadas que separam, segregam ou excluem.

Sentimento semelhante é abordado na narrativa de Francisco Viana Neto, que inicia dando destaque à ampla exclusão vivida. Neste excerto novamente a família é destacada, mas me chama atenção uma ideia de superação que permeia todo o relato. Segundo Francisco, foi necessário compreender as “regras do jogo”, a ele impostas como uma dita normalidade. Um conjunto de regras que balizou a sua forma de viver e que aparentemente deixou marcas que até hoje o posicionam como um sujeito a quem falta algo, mesmo que sua carência não se manifeste com clareza.

Época difícil e longe da realidade da inclusão em todos os sentidos, infelizmente, na cidade onde

nasci até mesmo o nome inclusão não existia naquela época. Não existiam atendimentos específicos para a minha deficiência, e nem exames para algum tipo de diagnóstico específico para esclarecer o tipo de deficiência. Diante da minha necessidade, meus pais foram buscar um diagnóstico preciso e um lugar onde eu pudesse receber todos os atendimentos adequados para a deficiência que tenho. Caminhamos por longos trajetos, nos quais eu pudesse receber o que na minha cidade natal não oferecia. E os meus pais tinham certeza de que eu era e sou capaz de superar os desafios quanto à minha deficiência e vencer os obstáculos que, certamente, viriam de encontro com o mundo dos ouvintes. E, às vezes, ficava me interrogando o porquê de não escutar, mas sempre a minha família estava ali perto me orientando, ensinando com paciência as lições de vida, de que eu ia aprender a me comunicar com esse público, pois só existia ali uma barreira de comunicação e que eu aprenderia a superar essa situação, proposta pela vida na comunicação. Enfrentei e entendi com o meio que vivo, busquei compreensão no que eles dizem ser normal, e isso carrego até hoje como lição de ser e fazer o melhor.

(VIANA NETO, 2015, p. 25)

Os processos de oralização são narrados em praticamente totalidade das pesquisas que continham narrativas de si. De modo geral, o período de imposição do aprendizado do português oral é sublinhado como um período de opressão, apagamento de si, e afastamento de qualquer possibilidade de utilizar a língua de sinais. No entanto, me chamou atenção a narrativa de Carilissa Dall'Alba na qual ela apresenta a leitura labial como uma possibilidade de travar contato com uma outra língua. Esse aprendizado é visto como um ganho por ela. A diferença marcada é que, como ela mesma afirma, ela sempre foi tratada com normalidade, e teve a possibilidade de sinalizar desde a primeira infância, assim o português não foi lhe imposto como necessário para sanar uma deficiência, afinal ela nunca foi vista, ou se viu, como deficiente.

Na referida escola tive meus primeiros contatos com os gestos, na época não se falava em Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois o método utilizado para a educação dos surdos era a comunicação total: uma mistura de leitura labial com sinais. Nesse período, tive atendimento fonoaudiólogo, a fim de treinar minha leitura labial. Foi a partir da década de 1990 que a Libras começou a ocupar a centralidade na educação de surdos. Portanto foi, na escola que começamos a usar a Libras como a primeira língua dos surdos e a entendê-la com uma das duas línguas oficiais do Brasil. Também tínhamos acesso ao português escrito como segunda língua, pois, como disse anteriormente, a escola Helen Keller foi uma das pioneiras na proposta de educação bilíngue para surdos. Acho importante ser bilíngue, ou seja, saber a Libras e o português. Embora muitos surdos pensem que a leitura labial é uma opressão dos ouvintes, não percebo que a aquisição de uma segunda língua tenha me oprimido, pelo contrário, me facilitou e me ajudou a ter mais independência.

(DALL'ALBA, 2013, P. 15)

É interessante notar que, nas situações nas quais o português é tido como uma língua adicional para o surdo, e não como a única possibilidade, os sentidos a ele atribuídos se modificam. No relato de Carilissa é perceptível que ela sempre foi aceita como surda, e ela se apresenta como bilíngue, tendo a Libras e o português como suas línguas. O português não lhe foi apresentado como algo de que ela necessitasse para se tornar completa, ou que deveria utilizar para ter direito a acessar determinados espaços. No entanto, o aprendizado do

português abre portas, assim como qualquer outra língua, acentuado pela circunstância de que a língua de sinais ainda não se faz presente em todos os espaços. A diferença reside no fato de que ao ser vista como uma língua adicional, o português deixa de ser a língua do ouvinte apenas, a quem é preciso se subjugar, e passa a ser considerado como uma língua que também pertence ao surdo, capaz de agregar-lhe possibilidades de participação na comunidade mais ampla. O surdo afinal não é um estrangeiro e possui os mesmos direitos que os demais que compartilham o território, não precisa, por consequência de autorização para estar presente.

Um outro aspecto relacionado ao entendimento do português como língua adicional ao surdo é a compreensão de que não faz sentido comparar a produção escrita desses sujeitos, com a daqueles que possuem essa língua como língua nativa. A ênfase nessa perspectiva para a língua portuguesa possibilita inclusive pensar em outros métodos de alfabetização, como tangencialmente defende Indiara Moura.

O que desanimar surdos na leitura, é a língua portuguesa ser ensinada como primeira língua na forma escrita, e também ser cobrada muitas vezes como primeira língua, tornar resultado frustrante para os surdos. Durante alguns anos fazer atendimento com fonoaudióloga para aprender relacionar sons e letras, mas, graças a Deus, minha mãe entender que eu precisar sinalizar!

(MOURA, 2018, p. 30)

Assim como Carilissa e Indiara apontam a família e a língua de sinais como importantes alicerces de modos de ser surda, também o faz Fabiano Rosa quando compara a própria vida com a da irmã. Ela, a primeira surda da família, teve parte da vida longe da língua de sinais, todavia foi ela que abriu os espaços para que ao Fabiano fosse possível desenvolver outros significados para ser surdo. Enquanto ela teve uma vida “marcada pela falta de comunicação”, ele cresceu tendo a língua de sinais como língua nativa. O contato com a língua de sinais e com a comunidade surda fez com que muitas barreiras deixassem de existir, mesmo que permanecesse surdo, ou seja, as barreiras estavam fora dele, e não no fato de ele ser surdo.

Sou surdo de nascença. Convivi com minha família ouvinte, no entanto mantive muito contato com a Comunidade Surda, através da associação de surdos de Pernambuco. Este contato iniciou pelo fato de possuir uma irmã surda de nascença, a mais velha dos irmãos. Sua vida foi marcada pela falta de comunicação nos mais variados espaços, tanto na família, como na sociedade, na escola, sendo este último um dos lugares onde mais se sentiu afetada pela ausência de comunicação. Ela morava em uma cidade pequena, na qual não havia movimentos surdos. Porém, ao mudar para Recife, conheceu a Comunidade Surda e este foi o momento em que o aprendizado da sua própria língua aconteceu de forma muito rápida, acabando com a maioria das barreiras e angústias de outrora.

Já no meu caso, não precisei enfrentar tantas barreiras, pois ela me ensinou como é Ser Surdo. Eu pude construir minha identidade surda, apropriar-me da cultura surda e da língua de sinais como minha língua nativa.

(ROSA, 2011, p. 11)

Bianca Pontin, que também cresceu em um ambiente com familiares surdos e com a língua de sinais presente desde a primeira infância, se apresenta como bilíngue, e evidencia a potencialidade de sua condição, que lhe permite transitar entre diferentes espaços e culturas. Porém a pesquisadora ressalta o fato de que a sua experiência não pode ser generalizada, ou antes, há diferentes modos de conviver/ou não conviver, com as duas línguas.

A pesquisa tem como pano de fundo minha vivência como surda, filha única de pais surdos, frequentadores da comunidade surda, e usuária da Língua Brasileira de Sinais. Cresci sinalizando, porém estudei sempre em escola comum, sem intérprete. Estar imersa nessas duas línguas constituiu, para mim, possibilidades de conhecer elementos culturais e produzir significados de mundo. Portanto, posso dizer que me sinto bicultural, adquiri “fluentemente” as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa. Também pude vivenciar e participar de espaços que me propiciaram conhecer artefatos da cultura ouvinte. Cabe lembrar que minha situação não pode ser generalizada, esta vivência bilíngue e bicultural não é tranquila para os surdos, como também não foi para mim. (PONTIN, 2014, p.12)

Percebe-se que a trajetória apresentada pela maioria dos surdos é muito semelhante (exceto, de modo geral, aqueles que possuem outros surdos na família): a descoberta da surdez, o momento de luto dos pais, seguido pela busca de soluções, que, na maioria das vezes, envolve a terapia oral. No entanto, as experiências vividas ao longo dessa trajetória são inúmeras e talvez esteja justamente aí a riqueza em se deparar com todas essas narrativas surdas: a possibilidade de entender que não é possível resumir o que significa ser surdo, mas é viável apontar alguns caminhos a partir dessas narrativas e, dentre eles, os que parecem mais promissores traçam a presença da língua de sinais e do encontro com o par surdo.

Na próxima subseção seguirei analisando narrativas da infância, entretanto será dado destaque às narrativas do período escolar, que tem muito vínculo com as discussões apresentadas até agora. Inclusive, assim como a terapia oral, central nesta seção, era indicada com frequência pelos médicos com quem as famílias travam os primeiros contatos após a descoberta da surdez. Salienta-se nos relatos, que as indicações profissionais apontam escolas específicas para surdos, ou escolas especiais, tal como pode ser visto no exemplo a seguir:

Éramos papai, mamãe, meu irmão e eu. Com um ano e meio descobriram que eu era “deficiente auditiva”. No início meus pais se sentiram confusos, perdidos, procuraram alguma informação por lá, mas não encontraram. Fomos a PUC-SP, o médico lhes deu orientações segundo as quais eu deveria optar por escola “especial”, uso de aparelho auditivo, sessões de fonoaudiologia, orientações decorrentes de discursos hegemônicos /clínicos sobre a surdez e os surdos.

(SPERB, 2012, p. 16)

Nasci surdo, visto que minha mãe no segundo mês de gestação contraiu rubéola. [...] Aos quatro meses de idade, minha mãe começou a perceber que havia algo diferente, pois o barulho não me acordava enquanto dormia e não me chamava atenção quando acordado, diferente da minha irmã. Quando minha mãe comentava o fato ao meu pai, ele dizia ser “coisa da cabeça dela”, que inventava uma doença para mim – o menino é uma criança saudável.

Alguns meses passaram. Minha mãe recebeu a visita de uma prima, professora da UFES e disse a ela

de sua preocupação, a educadora tinha uma parenta surda. Ela realizou alguns testes simples em mim, como tocar um pianinho atrás de mim, bater a tampa na panela, sem nenhuma reação e com um pouco de experiência no assunto, orientou que eu fosse levado a um especialista para fazer um diagnóstico. Minha mãe me levou ao otorrinolaringologista, que pediu o exame de audiometria. Este ainda não era realizado no estado, fui encaminhado para o Rio de Janeiro e foi constatada “surdez profunda”. O médico deu as orientações necessárias, entre elas, que eu deveria estudar em uma escola especial para surdos. Tudo era muito novo, mas não foi difícil descobrir a escola que funcionava de forma improvisada com algumas salas especiais para surdos em uma escola estadual no Centro de Vitória.

(MILLER JUNIOR, 2013, p. 18-19)

A opção por apresentar as narrativas sobre as experiências na escola em uma seção à parte se deu pela ênfase dada ao período escolar como um período de virada na vida desses sujeitos. A ida para escola é a saída do espaço de proteção do lar, e o momento fulcral no qual a diferença surda não mais poderá ser maquiada.

6.2 – EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: História de Si, História da Educação de Surdos

Desde a graduação, como bolsista de iniciação científica, mesmo que tenha feito outras pesquisas em paralelo, como já apresentei no início deste texto, participei de pesquisas que tiveram como objeto de análise a escola de surdos. Entre os anos de 2007 e 2010, como bolsista de iniciação científica participei da pesquisa “A educação de Surdos no Rio Grande do Sul” que mapeou a educação de surdos no estado. A pesquisa produziu dados (LOPES et al., 2009) a partir de questionários aplicados a alunos, docentes e gestores das escolas que tivessem número significativo de alunos surdos matriculados (fossem escolas especiais para surdos, com classes de surdos ou escolas regulares com alunos surdos em situação de inclusão).

Durante essa pesquisa alguns aspectos se destacaram no questionário dos alunos, questões como o valor do encontro surdo-surdo e da língua de sinais, evidenciados pela condição de que muitos alunos preferiam até mesmo se deslocar de uma cidade para outra desde que pudessem encontrar na escola um ambiente linguístico adequado. Ainda nessa pesquisa se evidenciou que a escola específica para surdos era apontada como o espaço mais apropriado para a educação de surdos, embora nem sempre fosse a primeira opção feita pelos pais no momento da matrícula de seus filhos, o que acarretava em um número significativo de transferências entre escolas até que se encontrasse o espaço mais adequado para a escolarização (KARNOPP; POKORSKI; MILLETTE, 2016).

Posteriormente a referida pesquisa foi revisitada no projeto “Produções Culturais surdas no contexto da Educação Bilíngue” no qual foram priorizadas as escolas de surdos, e

os dados foram produzidos mediante extensas entrevistas⁶² com alunos e docentes com o objetivo de “analisar a circulação e o consumo de artefatos em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2016). Os resultados da referida pesquisa tiveram muitas aproximações com pesquisa supracitada, porém como se trabalhou com narrativas mais extensas decorrentes da metodologia adotada, foi possível aprofundar as análises sobre o papel e os significados da escola para os escolares surdos. Nessa pesquisa a escola foi evidenciada como um espaço surdo e também como o espaço da língua de sinais, no qual são possíveis compartilhamentos de informações e aprendizados (POKORSKI; KARNOPP; HEINZELMANN, 2018).

A possibilidade de ler as narrativas registradas por surdos em suas teses e dissertações sobre a experiência escolar foi uma oportunidade de revisitar muito do que já havia encontrado nas pesquisas nas quais até agora tinha participado. Encontrei diversas proximidades, sobre as quais discorro nessa seção, o que é bastante interessante, uma vez que as narrativas aqui presentes contam sobre outros tempos e espaços da educação de surdos.

Uma das grandes diferenças, contudo, dentre os materiais outrora analisados e as narrativas da presente pesquisa, é que nem todas as narrativas trazidas nesta seção se referem a experiências de uma escola vista como direito para todos. Presumo que situações, como a de Sônia Oliveira, apresentada a seguir, dificilmente sucederiam nos tempos mais atuais.

Era 1968 e eu cursava o primeiro ano do antigo curso ginásial de uma das poucas escolas existentes no meu bairro, quando tive meningite infecciosa que ocasionou minha surdez. As vagas existentes naquela escola eram muito disputadas e por isso eu havia me preparado bastante para o processo seletivo. Naquela época, as escolas ofereciam um curso preparatório para admissão ao ginásio, no qual me matriculei para preparar-me. Atenta e curiosa, a escola sempre foi um lugar de encontros e descobertas, onde eu me sentia à vontade em meio aos meus professores e colegas. Foi com grande alegria que recebi a notícia de que fora classificada e eu já terminava o primeiro ano do curso com saldo bastante positivo: fechara todas as notas, sem precisar fazer um exame final.

O diagnóstico da surdez veio acompanhado do conselho médico de que eu deveria me afastar dos estudos durante dois anos e procurar uma escola de educação especial, com professores especialistas em surdez, pois não seria aconselhável que retornasse àquela escola onde, com certeza, eu não conseguiria acompanhar os estudos. Eu não tinha ideia do que seria uma escola especial, mas me vinha a mente algo parecido com um lugar onde treinassem pessoas deficientes, incapazes, débeis mentais! Não conseguia me colocar dentro dessa categoria e a notícia causou o maior choque de que tenho lembrança. Em consequência, desenvolvi um quadro de depressão. Meus pais, preocupados com esse quadro, procuraram a escola onde eu estudava e pediram uma oportunidade para que eu continuasse os meus estudos ali mesmo. Foram ouvidos pela direção que, embora alegando dificuldade por não ter professores especializados em surdez, aceitara meu retorno.

(OLIVEIRA, 2014b, I, grifos nossos)

⁶² Trechos de algumas das entrevistas da referida pesquisa foram compilados no vídeo “Tempos e Espaços da Educação de surdos”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hPUdsNdvrI4&t=627s> acesso em 25 de agosto de 2020.

Na narrativa apresentada, que remete ao ano de 1968 a então aluna, foi aconselhada a largar a escola porque “não conseguiria acompanhar os estudos” em uma escola regular. Em função desse rótulo ligeiro de incapacidade, sugere-se então a escola especial, aparentemente diferente das escolas especiais de surdos, ou escolas bilíngues existentes na atualidade, tão valorizadas nas pesquisas que apresentei brevemente no início dessa seção. Por fim ela acaba retornando à escola, da qual havia sido excluída, de certo modo perante um ato de benevolência: a escola *lhe aceitava*, permitia-lhe o acesso, embora aparentemente não estivesse disposta a proporcionar nenhuma condição de permanência ou aprendizagem (que não fosse uma conquista decorrente de esforço pessoal).

Frequentemente essa presença na escola regular acabava por não possibilitar a participação efetiva na rotina pedagógica. O período escolar é retratado por alguns como um período de isolamento, e as práticas escolares envolviam muito mais cópias sem significado do que situações que possibilitassem aprendizagens relevantes.

Sem contato com surdos e sem acesso à língua de sinais, consegui concluir o Ensino Médio, que, na época, se chamava 2º Grau. Na condição de surdo, eu só copiava, não entendia praticamente nada do que os professores falavam em sala. Minha comunicação com colegas de sala e com os professores era basicamente na modalidade escrita. Não conseguia falar por não entender o que as pessoas falavam. Assim, não participava de atividades em grupo, era um incluso isolado, no mundo do silêncio, no universo barulhento da sala de aula.

(OLIVEIRA, 2014a, p.24)

O relato de Tatiane Souza, apresentado a seguir, é ilustrativo para pensar sobre determinados contextos escolares em que os alunos copiavam e oralizavam em um ciclo angustiante, como se esse fosse o objetivo fim da escola, sem que outros aprendizados mais significativos fossem sequer pensados. Infere-se que a escrita e a fala oral eram marcas de um modo autorizado de ser na escola, mesmo que esse modo não fizesse qualquer sentido ao sujeito surdo.

No livro “Em defesa da escola: uma questão pública” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) os autores discutem o papel da escola como espaço em que as coisas do mundo se transformam em objeto de estudo; é o espaço que, ao menos em tese, permite tempo livre para o estudo, para a investigação, para o pensamento. O sentido da escola não residiria na potência de preparar o aluno para o futuro, ela precisa fazer sentido durante o tempo em que nela se está presente. Porém, parece-me que, quando todo o tempo na escola, tempo este visto com tanta preciosidade pelos autores anteriormente citados, é dedicado não ao encantamento, ou à troca de saberes, de dúvidas, mas apenas ao apagamento de si mesmo, a escola apenas

parece enfatizar para esses sujeitos que não é a escola que está desencaixada em sua função, mas o sujeito, que precisa ser institucionalmente moldado para encaixar-se nesse mundo.

Descrevo uma das primeiras aulas, a qual manifesta bem a metodologia desenvolvida pela professora. A professora havia solicitado uma fotografia de cada um dos membros da família; colou a foto em um caderno, escreveu o nome da pessoa e o grau de parentesco. **Todas as palavras eram faladas por ela e repetidas por mim. Assim, tínhamos a figura, forma visual, escrevíamos o nome em português e o repetíamos oralmente.** Depois vieram os frutos, os alimentos e os objetos, todos com o mesmo tratamento. E foi assim que eu aprendi a ler. Nessa época, as sessões de fonoaudiologia foram intensificadas para que eu aprendesse como era a articulação das palavras do português. Continuavam os treinos na frente do espelho. Essa situação me causava muito sofrimento, pois eu não entendia nada do significado das palavras. **Para mim, isso não tinha nenhum sentido.** Com sete anos de idade, eu questionei meus pais sobre qual era o endereço da minha casa. Minha mãe escreveu para mim em um papel o nome da rua, do bairro e o número do telefone para que eu lesse e memorizasse aquelas palavras. Eu copiei várias vezes o endereço da minha casa em papéis e consegui memorizá-lo. Depois disso, passei a fazer a mesma coisa com o nome dos meus avós, tios e primos. Tive muita curiosidade em saber como era o nome das pessoas da minha família, depois como era o nome dos objetos, dos lugares onde passeava com meus pais e assim passei a significar no português as coisas que me rodeavam. Nesta época, minha mãe passou a estudar todas as noites comigo; estudávamos até três horas, seguindo sempre a mesma lógica: figura, nome em português e pronúncia. Em 1989, fui para a primeira série da inclusão com ouvintes. **A professora não sabia LIBRAS e ela dava nota para eu passar. Eu só copiava as palavras do quadro, mas não entendia nada. Não havia o tradutor/intérprete de LIBRAS naquele tempo e essa situação de copiar foi mantida até a minha chegada à oitava série.** Meus colegas e minha mãe me ajudavam com os trabalhos enviados para realizar em casa.

(SOUZA, 2014, p. 21, grifos nossos)

Em um tempo que não se pensava no conceito de inclusão, o direito de estar em sala de aula era medido pela possibilidade de passar despercebido. A possibilidade de oralizar e fazer leitura labial, ou seja, comunicar-se da maneira mais “ouvinte” possível é tida como um dos aspectos centrais nesse processo de apagamento da diferença e conseqüente assertiva à integração. No período das políticas de integração não se pensava que caberia à escola qualquer movimento para assegurar a participação de qualquer um; o sucesso escolar era mensurado, portanto, pela possibilidade de, “apesar da diferença”, conquistar um espaço dedicado a um padrão específico de “normalidade”. No caso dos surdos, a aptidão para a leitura labial possibilitava que pudesse participar das classes com ouvintes, era visto como um avanço, uma conquista, como fica ilustrado no excerto apresentado a seguir:

Em 1985, mudei novamente de escola, pois era mais próximo do trabalho da minha mãe; fui para a Escola Classe 114 Sul, que também seguia a proposta da integração, e assim, como na escola anterior, os professores eram despreparados para atender os surdos. Um ano depois, na 3ª série, passei a estudar na sala regular, com os alunos ouvintes, como uma forma de experimentar a possibilidade de colocar os alunos surdos com os demais. Tal fato se deu, pois, de acordo com os professores responsáveis, meu desenvolvimento era melhor que o dos outros alunos surdos, dada a minha desenvoltura para a leitura labial e adaptação na escola.

No período contrário ao das aulas regulares, ou seja, no período vespertino, fazia reforço na sala de recursos, com atendimento especial para o português. Ao mesmo tempo em que sentia orgulho pela conquista, sentia insegurança e receio do que vinha pela frente. No começo foi tudo muito estranho

e diferente, pois, até então, só havia estudado em turmas especiais com surdos.

(MOREIRA, 2014, p. 14-15)

Um dos riscos, ou violências, existentes em apresentar um padrão ouvinte como ideal a ser conquistado, é o de que o sujeito surdo chega na escola com um rótulo prévio já determinado: de deficiente, de fracassado. Caberia a ele se esforçar para perder esse título. A narrativa de Priscila Xavier complementa as demais, pois novamente se percebe que estar dentro de um espaço não assegura a participação. Segundo a pesquisadora, ela nunca deixou de ser considerada uma estranha na escola, e o fato de ser oralizada não lhe assegurou o direito a ter voz, num sentido de ter a opinião e as demandas levadas em conta. Embora tivesse a voz acústica, não tinha a voz, no sentido que a língua de sinais lhe proporcionaria posteriormente.

A escola sempre foi um ambiente hostil para aqueles considerados estranhos. Não obstante ser uma criança curiosa percebia-me como o grão de areia, diferente, sem voz, sem ter o direito a me comunicar. As professoras não me compreendiam e, conseqüentemente, não sabiam como me ensinar. Por ser diferente, não tinha acesso ao mundo de meus colegas, ainda que fosse oralizada.

(XAVIER, 2014, p. 16)

O esforço pessoal é posto em relevo: o sucesso e o fracasso da escolarização são imputados ao sujeito escolar. Assim, são inúmeros relatos de jornadas duplas ou até mesmo triplas de estudo, envolvendo aulas de reforço, retomada das atividades escolares em casa, na tentativa de suprir o acesso às informações e explicações que circulavam em sala de aula em uma língua pouco ou nada acessível. Em meio a atendimentos fonoaudiológicos, psicopedagógicos, reforços escolares, tarefas, estudos, será que existia tempo para ser criança, brincar, experimentar os erros e acertos dessa fase de desenvolvimento emocional, psíquico e físico?

Fazer duas escolas ao mesmo tempo, uma regular e um centro de reabilitação no contra turno, é cansativo. Até hoje essa é a lógica da maioria dos casos. Os pais colocam seus filhos na escola regular em um período do dia, e no outro, em geral a mãe, leva esse filho para atendimento em um centro de reabilitação, uma clínica ou em um centro de psicopedagogia ou reforço escolar. No meu caso não era diferente.

Para mim era também muito cansativo: levantar cedo e ir para o I.S.T. e sair correndo para estudar no OEMAR. Assim, no ano seguinte, fiquei só na escola especial tendo aulas e fazendo treinamento de fala e de escrita. Tinha também aulas de matemática, de português, de ciências, estudos sociais, artes etc.

(AGRELLA, 2010, p.25-26)

A escola tinha uma forma de ensino em que a estrutura e a proposta curricular eram diferenciadas, pois eram estabelecidos dois anos para cada série. Meus pais ficaram preocupados, pois esta forma parecia me atrasar, eles não me queriam com dezesseis anos numa quinta série. Ao buscar por orientações sobre este assunto, eles conversaram com a fonoaudióloga que os aconselhou a me colocarem na escola de ouvintes, pois eu “sabia” oralizar, fazer leitura labial. Com onze anos, meus pais me deram a notícia de que eu iria mudar de escola e explicaram o motivo: queriam que eu

tivesse um processo normal de aprendizagem. Nessa época havia escolas de surdos em Esteio e Porto Alegre, mas eram longe e não tinha meios de condução para ir até lá. Embora eu quisesse continuar na escola de surdos onde eu conhecia todos os meus colegas, não tive escolha, e iniciei a terceira série do ensino fundamental numa nova escola por decisão da família e da minha fonoaudióloga, pois acreditavam que isso seria o melhor para mim.

(SPERB, 2012, p.17-18)

Essa dinâmica, além de cansativa, imprimia no sujeito uma necessidade de superação, era preciso se esforçar demasiadamente para suprir uma falta, que naquele momento parecia estar apenas nele. Por ter uma deficiência, o sujeito precisava compensar a falta, com o dobro de tempo na escola, duplicado esforço e dedicação aos estudos. No relato de Carolina Sperb, temos ainda o registro de uma política escolar que reservava aos surdos dois anos para completar cada série, como se a escola, de antemão, compreendesse que esses sujeitos precisariam de mais tempo para aprender o mesmo que um ouvinte poderia aprender em apenas um ano. Essa organização dos anos escolares também é abordada e questionada por Regiane Agrella:

Minha irmã é ouvinte e é mais velha que eu dois anos, nós duas sempre nos demos bem, embora ela não usasse a língua de sinais, tínhamos construído, entre nós, uma linguagem gestual. Não demorei para perceber que, enquanto eu fazia uma mesma série em dois anos, minha irmã fazia apenas em um ano. Na escola especial cada semestre, de uma série da escola regular, era dada em 1 ano inteiro. Quando terminei a segunda série no colégio especial, pedi para minha mãe me tirar de lá e me colocar em uma escola regular. **Não entendia porque, em uma escola especial, com menos alunos por sala, os professores e a direção dividiam um ano de ensino em dois ou três anos. Ficava pensando: será que elas pensam que porque somos surdos temos dupla dificuldade de aprendizagem também?** Sentia-me muito mal com isto, pois eu me comparava com minha irmã. Percebi que a escola especial, que deveria entender e acolher melhor as singularidades de seus alunos surdos, não como uma pessoa defeituosa, mas em suas especificidades linguísticas, também assumiam o discurso médico de que os surdos não eram tão capazes como os ouvintes.

(AGRELLA, 2010, p.48-49, grifos nossos)

Com o sucesso e fracasso escolares quase sempre pautados em parâmetros de normalidade ouvinte, não se questionava se as metodologias escolares eram voltadas para esse público específico, tal como evidencia Rita Maestri ao relatar o seu processo de ingresso na escola regular:

Minha mãe pediu para fazer uma avaliação pedagógica para saber se eu poderia frequentar o ensino regular. Feita a avaliação, o resultado apontou que eu estava apta a acompanhar, pois minha leitura labial e o processo cognitivo apresentavam condições favoráveis. E minha mãe acompanharia todos os dias em casa os conteúdos do dia, pois estava consciente de que eu precisaria, para ter volume de vocabulário e informações semelhantes aos dos meus colegas ouvintes, rever todos os conteúdos, já que naquela época nem se pensava em um intérprete dentro da sala de aula.

(MAESTRI, 2014, p. 69)

Também acordava cedo todos os dias para ir à escola. **À tarde eu participava do reforço escolar na sala de recursos e à noite eu reservava um tempo com minha mãe para fazer os temas e as atividades.** [...] Na sétima série, fui reprovada, infelizmente, porque não compreendia as disciplinas e não havia intérprete de LIBRAS. As professoras não estavam preparadas para me ensinar, tinham

uma turma inteira de ouvintes e uma única aluna surda. Parecia que elas me ignoravam na sala de aula. Hoje entendo que desconheciam um método que pudesse me incluir na abordagem do conhecimento. Porém, para mim, então uma adolescente, a educação que me era oferecida me revoltava e eu sentia na pele a exclusão. [...]. **Para aprender os conteúdos ia às aulas e estudava muito em casa, também era muito auxiliada por uma colega.** Eu estava bastante revoltada com o sistema educacional e me recusava a estudar com a minha mãe. Ela então me deu um voto de confiança e me liberou do estudo que fazíamos todas as noites; só me ajudava quando eu solicitava. Fui reprovada. As aulas de reforço também eram ministradas por uma professora ouvinte que não conhecia LIBRAS. Ela ensinava a escrever frases em português, frases nada complexas, mas sem um método visual. Eu não entendia, copiava e as decorava, mas não conseguia utilizá-las em outra situação; o que a frase significava não sabia, não fazia nenhum sentido para mim.

(SOUZA, 2014, p. 22, grifos nossos)

Além da ênfase no esforço individual, com frequência as histórias ditas de sucesso, trazem a presença da família como um fator relevante nesses resultados. Geralmente o papel da família está vinculado ao incentivo aos estudos e também no apoio à realização das tarefas escolares ou ainda no desenvolvimento de atividades de reforço.

Sabemos que a primeira língua dos surdos é a Língua de Sinais, frequentemente a maioria de surdos não conseguem ter uma boa estrutura de escrita, mas graças aos investimentos feitos pela minha família durante minha escolarização consegui adquirir fluência na leitura e escrita da língua portuguesa.

(DALL'ALBA, 2013, p. 19)

No relato a seguir, de Ademar Miller Junior, a família chega a ser apresentada como principal ambiente de construção de conhecimento, e a escola surge apenas como espaço que cumpre com protocolos sociais para acessar, por exemplo, o mercado de trabalho ou o nível superior. O tempo escolar não é visto como um tempo produtivo ou prazeroso, e o papel da escola acaba resumido à mera concessão de um certificado de conclusão, o que é um fato bastante perturbador quando se reflete sobre o longo tempo que se permanece na escola. Se o papel da escola é apenas gerar um certificado, o preço pago por essa certificação é, portanto, muito caro, muito tempo da infância e da adolescência. A escola precisa ter outros significados a ela atrelados, necessita ser, para que sua existência tenha sentido, um espaço de construção de conhecimento, trocas sociais e também espaço de afetos.

Eu mesmo não tive uma história de vida diferente de muitos surdos, porém tive condições de escolher uma profissão que me colocasse num percurso acadêmico. Em meu caso dou todo o crédito a minha família, que me orientou e aos contatos que fui fazendo ao longo da minha caminhada, mas não à escola. Ela existiu para que eu cumprisse os protocolos sociais. Sem esses protocolos jamais poderia fazer a faculdade, mas são protocolos, pouco produtivos. O aprendizado era muito maior nas relações diárias fora da escola.

(MILLER JUNIOR, 2012, p.33)

Nessas famílias deve ser enaltecido o papel das mães, dispostas a assumir a responsabilidade pelas duplas jornadas escolares, aulas de reforço em contraturno, revisão de conteúdo, traduções de aulas, dentre tantas outras tarefas.

Algumas narrativas também apontam que as mães são aquelas que, na ausência da língua de sinais, constroem as pontes entre o ambiente familiar, escola e demais esferas da sociedade. E também é a partir da ação das mães que, muitas vezes esses sujeitos acessam informações e desenvolvem conhecimentos não somente estritos à esfera escolar. André Reichert (2006, p.19), por exemplo, nomeia a mãe como “uma porta-voz” de “tudo aquilo que o mundo ouvinte produzia” e que lhe escapava por não ter condições sensoriais de acessá-los diretamente. As mães seriam talvez, como os ouvidos, intérpretes do mundo, mesmo que nem sempre soubessem a língua de sinais.

Talvez fosse possível aqui abrir um parêntese acerca de questões de gênero, sobre os motivos pelos quais basicamente as mães sejam reiteradamente citadas nessas narrativas de infância. É possível que esta recorrência está relacionada ao fato de que, sobretudo em gerações mais anteriores, cabia basicamente às mulheres o cuidado com o lar e com os filhos.

Quem não conhece a realidade surda, pensa que fazer uma leitura labial é como ler um livro. No entanto, era uma atividade muito confusa e cansativa. E tudo era agravado quando a pessoa que falava, movimentava muito a boca para os lados, andando indo contra a luz, o que deixava os lábios imperceptíveis pela claridade. [...] Isso me deixava insegura no aprendizado. Nesta época não tinha domínio da leitura labial, e tendo pouco volume de vocabulário e de informações, comparado aos colegas ouvintes, **minha mãe assumiu o trabalho de me auxiliar, com aulas de reforço, em todos os conteúdos aprendidos durante o ano letivo.** Fiquei por um período na escola especial e em outro período, na escola regular e, mais tarde, devido ao cansaço, acabei ficando apenas no ensino regular, com o acompanhamento em casa.

(MAESTRI, 2014, p. 69-70, grifos nossos)

Em contrapartida, em minha casa, minha mãe tinha uma preocupação com a qualidade das informações que chegavam até mim. Mesmo sem sabermos a Língua de Sinais, nos comunicávamos fazendo uma leitura labial, construída pelo contato diário com minha mãe e meu pai. Lembro dos livros de artes que havia em minha casa e que eu adorava folhá-los, vendo as diferentes imagens. Também lembro dos materiais que minha mãe me dava para pintar, bordar, colorir, esculpir com argila e massa de modelar. Ela sempre me acompanhava nas atividades que fazia em casa, explicando tudo, mostrando o que significavam as coisas. Levava-me ao teatro e traduzia as falas para mim. Era bem divertido, além de instrutivo, pois me ajudava a conhecer e desenvolver a linguagem e a cultura visual.

(CALDAS, 2006, p.12)

Algumas narrativas apresentam as mães quase como heroínas: mobilizam a conquista de direitos, fundam grupos, associações. Buscam formações acadêmicas e até mesmo engendram espaços para escolarização de seus filhos, como acontece na história de vida de Rita Maestri, em que sua mãe, por não encontrar nenhuma escola de educação infantil para

surdos, em contato com uma escola de Ensino Fundamental, acaba encontrando maneiras de criar o primeiro jardim de infância para surdos de Curitiba.

Meus pais pensaram em me colocar num jardim de Infância para que eu pudesse interagir com outras crianças, e foram em busca de uma escola para surdos. Na época, em Curitiba, só havia uma escola para meninas surdas cuja idade para ingresso era sete anos. E eu, na ocasião, tinha cinco. Para eu não ficar por dois anos esperando para entrar na escola de surdos, minha mãe insistiu para que me matriculassem e a diretora da Escola Epheta, Nydia Moreira Garcez (in memoriam), que também era surda, apresentou uma proposta. Minha mãe deveria conseguir reunir cinco ou seis crianças surdas, com idade entre cinco e sete anos, podendo também ser meninos, pois até então, só se aceitavam meninas. Ela recorreu a vários consultórios dos otólogos e logo conseguiu uma enorme lista de famílias que tinham surdos. E foi visitar cada uma delas, explicando a nova proposta para se criar um jardim de infância. Após apresentar oito crianças para a Escola Epheta, foi criado o primeiro jardim de infância para surdos (anexo 2.8) em Curitiba e com uma professora especializada. Assim iniciei minha escolarização.

(MAESTRI, 2014, p. 68)

O relato de Maestri é potente não só para pensar o valor da família, mas também da escola para surdos. Se não fosse vista como importante, não faria sentido a mobilização empreendida para conquistar esse espaço desde a primeira infância. O papel da escola de surdos, no entanto, vai além de questões relativas à metodologia adotada. Muitas das narrativas aqui analisadas remetem a um formato de escola ainda bastante oralista, que nem sempre se diferenciava tanto de outros espaços, no quesito das possibilidades de aprendizagens efetivas no espaço escolar. A centralidade da escola de surdos, nesse momento, parece estar justamente na possibilidade do encontro entre pares.

Estudei na Escola para surdos Keli Meise Machado em Novo Hamburgo-RS, que possuía até quinta série de Ensino Fundamental. Nessa escola adquiri a Língua Brasileira de Sinais naturalmente e vivi uma infância muito feliz. Mas passado alguns anos, reflito sobre a forma de ensinar da escola e me parece agora que ela trabalhava em uma perspectiva de pedagogia corretiva. Tomando as palavras emprestadas de Skliar (2005, p. 7), quando ele escreve sobre as práticas da pedagogia corretiva, entendo que essa é constituída pela “tentativa de correção, normalização, pela caridade e pela beneficência”. Por outro lado, essa escola era o espaço em que me identificava com os pares surdos.

(SPERB, 2012, p. 17)

O relato de Carolina Sperb, há pouco apresentado, no entanto, possibilita refletir que não necessariamente a presença da língua de sinais e o contato surdo-surdo garante que esse discente surdo seja representado como um sujeito de aprendizagem. Por outro lado, ainda que a pedagogia escolar veja o sujeito surdo como alguém a corrigir, a escola é apresentada como um espaço de identificação, e nesse se perceber igual é possível compreender o espaço de diferença ocupado e criar estratégias de resistência a estas pedagogias corretivas, algo que o sujeito sozinho integrado nas escolas regulares raramente conseguiria.

A narrativa de Tatiana Souza, mesmo sem tratar de uma escola específica para surdos, reitera essa argumentação ao afirmar que foi no encontro com outros surdos que percebeu que

nem todos eram iguais. É nessa diferença que se dá o início da construção de sua identidade como surda. Além disso, o relato da autora evidencia elementos de resistência quando afirma que, embora a professora trabalhasse a partir de uma perspectiva oralista, fora da sala de aula a comunicação com os colegas acontecia de maneira visual, comunicação marcada como muito mais prazerosa e eficiente, pois nessa ela “sempre entendia o sentido da conversa”.

Na APAE, conheci outros surdos, percebi que havia duas categorias de pessoas e que eu era diferente das outras pessoas da minha família; até então me parecia que éramos todos iguais. Meus amigos, surdos como eu, tentavam se comunicar, mas era muito difícil, porque todas as pessoas que conhecíamos não sabiam se comunicar com a gente. A professora também era oralista. No entanto, nem tudo era ruim, pois meus colegas eram surdos e, fora da sala de aula, nossa comunicação era através de gestos ou mímicas e isso fazia com que eu me sentisse bem, porque era uma comunicação visual e eu sempre entendia o sentido da conversa, me sentia feliz junto com aqueles que se comunicavam como eu.

(SOUZA, 2014, p. 16-17)

Ainda sobre o encontro entre pares e a importância da língua de sinais, Carilissa Dall’Alba apresenta a associação de surdos como precioso espaço de formação. A pesquisadora salienta a oportunidade de conviver com adultos surdos que lhe serviram não apenas como modelo linguístico, mas igualmente como modelo identitário e liderança. Em um outro momento da sua escrita ainda, a autora relata as mobilizações empreendidas por ela e pela comunidade surda de Caxias do Sul pela conquista de um Ensino Médio para surdos, mostrando mais uma vez o quanto escola e comunidade mais ampla, ao menos em sua vida, encontraram-se desde muito cedo imbricadas. E discorre sobre as potencialidades dessa articulação, sendo a escola fortalecida pela presença da comunidade (representada no excerto pela associação de surdos), e a comunidade sendo subsidiada pela escola que forma os sujeitos surdos das novas gerações.

A oportunidade de ter frequentado desde cedo uma escola de surdos foi de grande valia para a construção do que sou hoje. No entanto, não foi apenas na escola de surdos que pude construir minhas experiências surdas, meu ingresso precoce na Sociedade de Surdos de Caxias do Sul (SSCS) também foi de grande importância para minha formação. Meus pais me deixavam nas tardes de sábado na sociedade, lá eu observava os surdos adultos militando, lutando pelas causas e os direitos dos surdos. Não era comum ver crianças na sociedade de surdos, eu era a única e os surdos adultos me enchiam de elogios. Era uma coisa nova para eles, mas muito melhor para mim, que tive a oportunidade de conviver desde pequena com os surdos adultos. Com eles aprendi e amadureci muito cedo, algum tempo depois comecei a ajudar nas atividades da Sociedade de Surdos de Caxias e me apaixonei pelo trabalho voluntário.

Participar da sociedade de surdos me mostrou a possibilidade de ocupar lugares políticos surdos. Com a sociedade de surdos eu viajava com os surdos adultos para outras cidades a fim de conhecer outras associações de surdos como a de Santa Maria, de Guaíba, de Porto Alegre, por exemplo. Nessas viagens quase sempre eu era a mais nova da turma. As relações que estabeleci a minha vida como militante dos movimentos surdos constituiu minha identidade surda, mas principalmente minha experiência de liderança. Ser líder não foi um sonho, tudo foi andando sozinho, aos poucos

eu conquistava lugares políticos e realizava eventos voluntariamente. A constituição da identidade surda foi constituída na escola que estudei e nas comunidades surdas, tudo foi se articulando nesses espaços.

(DALL'ALBA, 2013, P. 16)

As narrativas sobre as experiências escolares são as mais recorrentes nas teses e dissertações produzidas por surdos, evidenciando que o espaço escolar é visto como extremamente relevante na constituição da identidade e, portanto, tão central quando se torna necessário dizer de si. Em alguns casos esse relato aparece como um pano de fundo para a pesquisa que se realiza no campo da educação. A experiência pessoal é colocada como que em paralelo às experiências possíveis de serem vividas nessa escola que se (re)visita agora como pesquisador; são feitas comparações, críticas, e se pensa a escola para surdos a partir da própria experiência como escolar surdo.

Considero importante colocar aqui minhas experiências no processo de alfabetização e letramento para justificar a escolha pelo tema do ensino da língua portuguesa para surdos como objeto de investigação na pesquisa de mestrado. Durante a alfabetização, estava na escola dos surdos, lembro muito bem que me ensinaram através de materiais visuais, me ensinavam como escrever alfabetos, mas cresci tendo escrita diferente de português, pois sinalizava através da minha LIBRAS e escrevia com estrutura dessa língua, que é diferente da estrutura do português. Foram tantos anos de leitura e escrita para chegar a escrever na estrutura do português.

(SPERB, 2012, p. 21)

Maria Almeida (2016, p. 6) justifica a presença de sua própria história de vida escolar em sua dissertação, afirmando que “quando se define os rumos da educação de uma criança surda, está se definindo todo o contexto de toda sua formação”. Assim, ao contar as suas experiências escolares parece objetivar que determinadas situações não se repliquem (tal como a repetência de anos escolares por não conseguir acompanhar as aulas), ou deseja que a própria experiência sirva como subsídio para que se possa pensar a educação de surdos na contemporaneidade.

Paddy Ladd, reconhecido pesquisador inglês, ao comentar o seu papel como acadêmico surdo, parece complementar o argumento de Almeida. Segundo o autor, existe uma clara responsabilidade daqueles surdos, que como ele, atingiram o estatuto acadêmico, de tornar as opressões, ou nas palavras do autor, os “padrões coloniais visíveis. Isto permitiria criar um novo espaço de discurso no qual as próprias pessoas Surdas, sem capacidades de linguagem escrita⁶³, pudessem trazer as suas opiniões para a mesa e, finalmente, esperar que

⁶³ A mim soa um pouco estranho o uso da expressão adotada pelo autor. Talvez seja uma questão de tradução, pois o livro que li foi traduzido do inglês para o português de Portugal, ou quem sabe seja referente ao ano ou contexto de publicação do texto original do autor. Considero que não exista uma incapacidade para o aprendizado de uma língua escrita, porém existem diferentes acessos e contextos de letramento e

fossem atendidas” (LADD, 2013, p. 33). Parece-me, no entanto, que os registros surdos não apenas trazem à tona a opinião e as reivindicações de uma comunidade surda mais ampla, mas dar voz a si mesmos, uma vez que esse eu-jovem, esse eu-escolar por muito tempo teve suas opiniões, os seus desejos silenciados.

No momento em que fui diagnosticada com surdez, já estava repetindo a terceira série em uma sala regular onde reclamava muito, pois não conseguia acompanhar as aulas apropriadamente, devido à dificuldade em ouvir. Somente no momento em que eu finalmente recebi um diagnóstico contundente sobre minha condição sensorial, descobri que eu não estava sozinha, pois se o médico citou a importância de estudar numa escola especial para surdos, então imaginei que havia mais surdos! Porém, no meu caso, como já era oralizada e desconhecia sequer a existência da LIBRAS, o médico aconselhou a permanência na escola regular.

(ALMEIDA, 2016, p. 5)

Talvez seja justamente por estarem alinhados ao pensamento de Almeida, sobre a importância do período escolar na constituição dos sujeitos surdos, que muitos outros surdos tenham em suas teses e dissertações um espaço de registro de experiências marcadamente traumáticas vivenciadas no ambiente escolar. É possível, ainda, que somente a partir da formação acadêmica esses sujeitos se viram autorizados a expor esses relatos de infância e juventude ou, talvez, sintam-se como que responsáveis a não permitir que as próximas gerações vivenciem experiências semelhantes. A narrativa assume, nesse diapasão, um caráter de denúncia.

Em minha infância uma professora teve coragem de bater em minhas mãos para eu poder falar com voz, no microfone e, por isso defendo que a situação não deveria continuar a mesma, pois devemos respeitar a primeira língua da criança surda, e não agredi-la com formas de ensino que as fazem se sentir inferiores.

Até hoje, me lembro, está marcado na minha história de infância, o momento em que a professora estava fazendo a gente falar. De repente, errei a palavra e ela, então me colocou de castigo atrás das cortinas, sem poder ver os outros colegas. Isso foi no ensino fundamental I.

Hoje, avalio que a crueldade deste ato não está só na imposição da fala, mas também no isolamento que o castigo imposto pela professora acarretou. Como pôde ela isolar uma criança que não ouve, impossibilitando-a de ter também o contato visual com a classe? Se tal castigo poderia ser cruel a um ouvinte, é mais ainda para uma criança cujo único contato com o mundo é o visual.

(SOUZA, 2012, p. 27)

Quantas violências cabem em um único relato? O excerto recortado da dissertação de Tatiane Souza é repleto de crueldades que feriram uma infância, algumas plenamente visíveis e marcadas em um nível físico, tal como o bater nas mãos, o castigo, e outras mais sutis e talvez por isso ainda mais intensas, como o isolamento, a produção de um sentimento de inferioridade, de incapacidade, de incompletude.

alfabetização que podem levar a muitos surdos não possuem uma leitura fluente em segunda língua, mesmo depois de adultos.

Duschatzky e Skliar (2001, p. 135-136) afirmam que "a tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades". A presença do surdo na escola, sem que essa escola faça qualquer movimento de acolhimento a essa diferença não passa de uma forçada tolerância, que mascara as desigualdades, ao fingir que todos possuem os mesmos direitos por ocuparem os mesmos espaços, porém não possibilita qualquer condição de igualdade. Questiono-me até que ponto o espaço do ensino superior e da pós-graduação não repete, por vezes, em alguma medida, tais práticas evidenciadas nas escolas. Até que ponto os surdos estariam de fato participando desses espaços, usufruindo dos conhecimentos que neles transitam, e não apenas cumprindo preceitos para conquistar algum diploma?

Eu sofria com as discriminações e as brigas dos colegas ouvintes, sentiam-me inferior quando eles faziam coisas contra mim e eu ficava “muda”. Às vezes, aconteciam momentos bons que eu me divertia, porém, eram frequentes os momentos ruins, nos quais eu era excluída pelos colegas. **Infeliz, eu estudava naquela escola onde não houve momentos bons para mim**, refiro-me ao Mater Christi. **Quase não aprendi nas aulas, nem me desenvolvi bem. Acontecia que os professores se esqueciam de mim na hora de divulgarem as provas e tarefas.** Eu tinha solidão, pouco contato com os alunos, era infeliz e aguentava, tendo paciência. Não podia fazer nada e continuava tentando me comunicar com eles, porém, sempre tivemos problemas e ficávamos incomodados.

(CARVALHO, 2015a, p. 36, grifos nossos)

Convivia com a minha família ouvinte somente usando a fala. Passaram-se muitos anos e percebi que eu era diferente. Quando eu era criança, não sabia nem entendia que era surdo. A minha mãe me levou a várias escolas, e muitas não me aceitavam. Também sofri muito na escola, e eu me sentia com a minha alma perdida e os meus olhos cansados de tanto tentar descobrir e conhecer, não tinha oportunidade viver e ver a verdade.

(NICHOLS, 2016, p. 13-14)

Confesso que, como ex-professora alfabetizadora de surdos, senti-me particularmente tocada por alguns relatos, lembrei de muitos alunos meus e pensei que não gostaria que nenhuma criança (nenhuma pessoa na verdade, fosse qual a idade) se sentisse tão infeliz ou inferior na escola. Como gostaria que toda criança pudesse encontrar na escola um espaço de segurança, de crescimento pessoal, de afeto, de descoberta. Passamos muitos anos de nossas vidas em uma sala de aula, para que esses anos sejam vistos como anos perdidos, ou que tenhamos de ter paciência – como destacam os relatos a seguir – para suportar esse tempo escolar.

Alguns professores ouvintes agiam de forma natural em relação a minha presença em sala de aula, estavam felizes e acreditavam que tinham uma atitude inclusiva, que os surdos aprendiam os conteúdos da mesma forma que os ouvintes. O positivo era estar inserido, mas eu tinha dificuldades em me apropriar do conhecimento curricular dessa forma. Eu tinha muitas dúvidas para aprender os conteúdos e cumprir as atividades propostas pelos professores, como os exercícios, as avaliações e as pesquisas. **Alguns professores tinham paciência comigo, ensinavam aos ouvintes e depois se direcionavam para me ensinar, mas não era o suficiente.**

Os professores sugeriam que eu deveria estudar mais em casa. Tinham o seguinte pensamento:

deduziam que a minha mãe sabia a linguagem correta para que eu obtivesse o aprendizado das disciplinas. Eles não sabiam a comunicação correta para estabelecerem um diálogo comigo. O conhecimento era superficial, não ocorria o aprofundamento dos conteúdos, não conseguia compreender os conceitos e significados. Não tinha o intérprete de Libras. **Eu buscava ser paciente com os professores e com os gestores da escola, mas o ensino era precário.**

(MILLER JUNIOR, 2012, p.23-24, grifos nossos)

Diversas narrativas enfatizam a necessidade do esforço, da dupla ou tripla jornada de estudo, das aulas particulares, reforço, como se houvesse uma deficiência que precisasse ser suprida de alguma maneira. Esses esforços e o apoio da família sustentavam até certo ponto o aprendizado, conforme as séries iam avançando; os conteúdos se tornando cada vez mais complexos, os sentimentos de incompletude também se ampliavam. Rita Maestri (2014, p. 74-75) comenta que chega ao ponto de perceber que independente das estratégias por ela utilizadas, do esforço individual empreendido, já não é mais possível estar em condições de igualdade com os ouvintes, ela acabava sempre se sentindo “alienada, isolada”. Segundo a pesquisadora, ela “ficava chateada, porque diariamente exercitava o treinamento da fala em casa com minha mãe, mas não era suficiente.”. A questão é que a inclusão efetiva não é algo da ordem do individual.

Recordo que apreciava mais as aulas de matemática e menos as de português. Nesta última, alguns colegas de sala se aproximavam para me ajudar na escrita, mas a professora prontamente se colocava diante de nós e dizia: “Não é para ajudar!”. Era como se ela cortasse qualquer laço de interação entre mim e os alunos. Até a conclusão do Ensino Médio minha vida foi assim, aula pela manhã na sala inclusiva, à tarde aula de reforço com uma professora formada em magistério e, à tarde, terapia fonoarticulatória em alguns dias da semana.

(SOUZA, 2012, p. 15)

Nessa instituição, tinha muitos Surdos e eu adorava ficar me comunicando com eles em Libras, mas era escondido; por outro lado, sofria muito quando ia para o treinamento da fala com a fonoaudióloga. Por isso cresci por lá até meus doze anos de idade, cresci aprendendo a falar e a escrever, mas antes disso, entrei no pré-escolar aos seis anos de idade e frequentava duas escolas, uma pela manhã e outra à tarde.

Durante a minha vida escolar, do pré ao terceiro colegial do ensino médio; nunca tive a presença de um intérprete para me acompanhar em sala de aula, sempre tinha que sentar na primeira cadeira da fila e de frente para o professor e fazendo o esforço do uso da leitura orofacial.

(RIBEIRO, 2013, p. 16)

A leitura desses trechos possibilita não somente pensar sobre a história desses sujeitos pesquisadores, mas refletir sobre a história da educação de surdos de um modo mais amplo. É possível ainda contemplar múltiplos modos de constituir-se na condição de surdo, em diferentes tempos e espaços, em distintos contextos sociais e familiares. As narrativas escolares também se constituem em oportunidade de adentrar diversas escolas, de diferentes modalidades, atravessadas por diferentes políticas e concepções educacionais e linguísticas. Através das narrativas, é possível conhecer exemplos de práticas pedagógicas de distintos

contextos sociais e históricos dessa educação, no entanto, a recorrência mais marcada são os registros de práticas oralistas.

Costuma-se afirmar que a formação de professores é referência no estado de São Paulo. Não concordo com tal assertiva, pelo menos no que se refere à educação de surdos. Pois tomando como base a minha educação desde 1985, lembro até o momento o quanto a formação dos professores deixava a desejar, visto que, na prática, todos faziam o papel de fonoaudiólogos, preocupados em nos fazer falar e ouvir como ouvintes, e muito pouco se preocupavam com a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares. Por isso, destaco a importância para a formação do professor que as mudanças de pressupostos, se concretize na prática em cada área de as diferenças “deficiência”, de modo que este profissional não faça o papel de clínico, e sim o de educador.

Naquela época o modelo utilizado era considerado adequado, uma vez que o paradigma oralista era hegemônico e cientificamente comprovado como o melhor para o surdo. A educação de surdos deveria separar a parte clínica (Medicina), que tem a preocupação com a audição, da parte pedagógica, que se preocupa com a educacional. Isto significa que a escola não deveria sofrer as influências de clínicos.

(SOUZA, 2012, p. 19)

Relatos como os de Sibebe Souza auxiliam a enxergar uma educação de surdos inicialmente demarcada por um olhar clínico, chegando ao estágio de borrar as fronteiras entre educação e saúde. Nesse período a formação de professores para surdos, quando existente, era ainda bastante pautada em conhecimentos hoje alocados muito mais no campo da fonoaudiologia: o foco da escola residia no ensino da fala, pensada como estratégia de participação dos sujeitos na sociedade. É preciso pensar no contexto que produz essa escola, vista sob um viés muito mais utilitarista, escola como espaço que prepara para a vida em sociedade, e sociedade ainda vista como um conjunto homogêneo, ou homogeneizante.

Alinhado a este entendimento, surge o conceito de integração, que responde a uma ideia de que todos têm direito a estar nos mesmos espaços, pois, até então, ao diferente cabia a exclusão pura e simples ou a segregação. As diferenças passam a habitar a escola comum; contudo, como anteriormente já comentado, no sistema de integração cabe ao sujeito a conquista do espaço e conseqüentemente, da participação. Ideais como o esforço individual e a superação tornam-se centrais em resposta à abertura da porta das escolas ao diferente, abertura esta pautada pela tolerância, não pelo acolhimento à diferença.

Neste período de escolarização, não havia uma política de escola inclusiva e sim de integração, no sentido de que os surdos é que deveriam seguir a lógica pensada para a maioria, eram integrados os que podiam acompanhar as aulas oralmente, não havia intérpretes. Então, **era eu que tinha que me adaptar, explicar para as professoras sobre a minha situação**. Todo o meu processo de aprendizagem na primeira série foi por memorização, cheguei a ser elogiada em uma atividade de ditado por escrever as palavras corretamente. A minha professora Adriana e a minha avó acreditavam que eu estava ouvindo melhor e não era. Não sei explicar como isso aconteceu, mas eu lia e sabia quais letras iriam para uma determinada palavra. Percebia muitas coisas e não conseguia me expressar, mas me orgulhava de ser melhor que as outras crianças em algumas coisas.

(PONTIN, 2014, p. 13, grifos nossos)

Como já mencionado, não havia intérpretes, pois ainda não existia a Lei da Libras, estrutura e nem preparo para atender a este tipo de especificidade. Portanto, não havia a consciência dos professores de como se comportar para que eu pudesse acompanhar minimamente as aulas. Muitos professores falavam naturalmente para todos os alunos, não falavam devagar para que eu pudesse entender. Para dificultar ainda mais, estes professores se movimentavam em demasia e davam as costas para a turma para fazer as anotações no quadro negro. Todas estas ações geravam impactos diretos na minha aprendizagem originando prejuízos, uma vez que não conseguia acompanhar as aulas de forma satisfatória e com isso me perdia nos estudos.

Foi um período de grande dificuldade, com notas baixas. Contei com minha família naquele momento: todas as noites, eles pegavam minhas anotações nos cadernos e os livros e me explicavam as lições. Isso foi importantíssimo para a manutenção de minha autoestima e o sucesso nos estudos.

Neste momento, ficou clara a dificuldade de comunicação imposta aos surdos pela sociedade majoritária, realidade que nos acompanha diariamente. E assim me dei conta do quanto a Libras e a comunidade surda eram negligenciadas pela sociedade majoritariamente ouvinte.

(MONTEIRO, 2015, p. 37, grifos nossos)

Myrna Monteiro destaca os prejuízos causados pela escola, as dificuldades e as estratégias de permanência nesse espaço, pautadas no reforço do estudo com a família. Segundo ela, esse acompanhamento com a família foi central para a manutenção da sua autoestima, e a sua resiliência possibilitou que ela pudesse compreender que as dificuldades não estavam nela, mas eram impostas pela sociedade diante da desconsideração à língua de sinais.

Em contextos em que a língua de sinais não é assegurada por meio da presença do intérprete ou qualquer outro formato de acompanhamento formal, surgem outros personagens nas narrativas, geralmente colegas que auxiliam nas tarefas da sala de aula. Embora possibilitem uma facilitação do aprendizado, esses atos de benevolência não asseguram direitos linguísticos e participação em condições de igualdade.

Já oralizada, aos 15 anos, resolvi suspender o atendimento especial devido aos meus estudos no Ensino Médio em Santa Maria, pois residia em Boca do Monte, na zona rural. Durante os três anos de Ensino Médio, **sempre obtive a ajuda de uma colega ouvinte e também vizinha**. Nesse período, não tive intérprete de Língua de Sinais na sala de aula, nem acesso a essa língua.

(SARTURI, 2013, p. 13, grifos nossos)

Na falta de condições adequadas de aprendizagem e participação, do encontro com uma escola capaz de atender as especificidades linguísticas, e até mesmo na fuga de opressões e sofrimentos, há relatos de inúmeras transferências de escolares e até mesmo mudanças de moradia. Em algumas situações são trocas e trocas de escola, sem florescer de um sentimento de pertença a lugar algum. A cada troca de escola um novo período de adaptação, estranhamentos, sensação de desencaixe, tal como uma peça de quebra-cabeça que parece estar perdida, eliminada de antemão de qualquer jogo.

Inicie na escola no Instituto Montessori, primeira aula aos 5 anos de idade. De início não tive um bom resultado, pois a escola não tinha estrutura. Lá estudei metade do ano letivo, mas devido não ter uma boa resposta, minha mãe decidi-o me colocar no Colégio Menino Deus, no qual também não consegui me desenvolver. Depois disso estudei na Escola Estadual Associação Normalistas, onde também não consegui aprender. Por último, percebeu-se que a melhor opção seria a APAE, onde estudei 2 anos sem atingir série, só na finalidade de aprender a ler e escrever. Depois da ajuda e aprendizado que recebi na APAE, voltei ao Instituto Montessori e a partir disso consegui me desenvolver bem na escola.

(CARVALHO, 2015a, p. 30)

Dentre as transferências escolares há aquelas que implicam também mudança de moradia, a qual às vezes acontece com a família, outras vezes é uma busca jovem e mais solitária. Há quem se mude do interior para a capital, mas há também quem atravesse o Brasil em busca desse lugar, ou quem sabe poderíamos dizer, em busca de si mesmo.

Sou natural de Maceió, Estado de Alagoas. Nasci no dia 12 de setembro de 1979. Moro atualmente em Porto Alegre. Cursei o Ensino Fundamental em uma Escola Comum para ouvintes do Estado de Maceió; nas séries iniciais as aulas eram em classe especial, a partir do quinto ano passou a ser em turmas de ouvintes, eu era a única aluna surda da classe. Aos 16 anos de idade comecei a frequentar a Comunidade Surda aprendendo assim Libras. Aos 18 anos comecei a formar minha Identidade Surda participando de movimentos, reivindicando direitos e defendendo que as escolas utilizem a LS. Após dois anos em um congresso realizado em minha cidade conheci a realidade educacional de Porto Alegre em relação à Educação de Surdos, tive muito interesse no assunto e após contato com um dos palestrantes consegui o endereço da Escola Concórdia. Pedi aos meus pais que matriculassem nessa escola, mas ambos queriam que eu fosse estudar no Rio de Janeiro, mas relutei, disse que queria ir à Porto Alegre. Como já estava com a Língua de Sinais mais fluente e com minha identidade Surda mais formada meus pais aceitaram sabendo que essa mudança seria minha grande felicidade e teria um futuro construtivo. **No ano de 2000 consegui uma bolsa de estudos na Escola Concórdia⁶⁴ e mudei para Porto Alegre.** No primeiro momento me surpreendi com a escola, o que sempre sonhava havia se transformado em realidade, e no intervalo interagia com colegas, os professores questionavam utilizando LS, eu discutia e emitia opiniões. [...]

Concluí o ensino médio sem repetir nenhum ano, diferente da escola na qual cursei o ensino fundamental.

(SILVA, 2013b, p. 20, grifos nossos)

Na pesquisa “A educação de Surdos do Rio Grande do Sul”, referenciada no início desta seção, a análise do cruzamento de respostas dos questionários destinados aos alunos possibilitou perceber que a proximidade escola-residência se constituía em um fator secundário para a escolha da escola, quando comparado à presença da língua de sinais. Assim, vários alunos das escolas afirmavam viajar mais de uma hora todos os dias, por compreender

⁶⁴ Infelizmente, no momento que escrevo essa tese, a escola Concórdia, referida na narrativa de Erika Vanessa Silva e uma das grandes referências históricas da presença da língua de sinais na educação de surdos brasileira, corre o risco de fechar. Em agosto de 2020, a Associação Educacional Luterana do Brasil, única mantenedora da instituição, afirmou que não teria mais recursos para manter a escola. Iniciaram-se campanhas de apoio à escola, e o assunto chegou até as grandes mídias, porém até o momento presente, dezembro de 2020, a direção buscava estratégias jurídicas e políticas para evitar o fechamento.

que o trajeto valeria a pena, porquanto na escola em que estavam matriculados, o direito à língua de sinais era garantido.

O relato de Erika da Silva, trazido há pouco, apresenta um desejo pela presença da língua de sinais na escola que vai muito além dessa uma hora diária de viagem discutida nos resultados da pesquisa anteriormente apresentada. A então jovem surda deixa a família, a casa, o estado e atravessa o país em busca dessa escola sonhada⁶⁵, desse espaço em que podia discutir, emitir opiniões e ser vista. É difícil para mim, do meu lugar de ouvinte, compreender o tamanho do desejo por essa língua, pois, afinal, para mim a minha língua primeira, a língua portuguesa, sempre me foi assegurada no convívio familiar, desde o berço, igualmente presente em qualquer escola do meu bairro, em todos os meus círculos sociais.

Sentimento similar me despertou a narrativa de Carilissa, apresentada a seguir. Quem, dos ouvintes da minha geração, precisou lutar pelo direito de ter uma escola? No Rio Grande do Sul temos um total de 13 escolas de surdos⁶⁶, sendo quatro delas no município de Porto Alegre, das quais apenas duas atendem o Ensino Médio. Não há escolas de educação infantil específicas para surdos, que atendam a este público desde o berçário, fase crucial para a aquisição linguística. Não existem escolas de surdos nas cidades menores do interior do Rio Grande do Sul, e ainda assim o nosso estado é visto como referência na educação de surdos brasileira, pois em muitos outros estados, as escolas bilíngues para surdos são ainda mais raras.

Ao me formar no ensino fundamental não havia ensino médio na escola Helen Keller, quase fui para Porto Alegre para estudar na escola Concórdia (ULBRA). No entanto, precisava continuar em Caxias do Sul para junto com meus colegas, lutar para conseguirmos o ensino médio. Com muito esforço e dedicação dos alunos, professores e pais conseguimos no ano de 2002 a fundar o ensino médio, a Escola Especial Estadual de Ensino Médio Helen Keller. Com essa conquista tive oportunidade de cursar o ensino médio na mesma escola que estudei antes, junto com meus colegas surdos e com toda estrutura necessária para uma educação bilíngue.

(DALL'ALBA, 2013, p. 18-19)

⁶⁵ Segundo informações disponíveis no site da escola, em 1985 era a única escola particular para surdos do Brasil que contava com Ensino Médio completo. Disponível em <https://www.ulbra.br/educacao-basica/especial-concordia/historico>, em 17 de setembro de 2020.

⁶⁶ Desse total de 13 escolas são 4 particulares e 9 públicas. Escolas particulares de surdos no RS: E. Esp. F. para surdos Frei Pacífico (Porto Alegre), Colégio Especial Concórdia (Porto Alegre), E. Esp. Prof. Alfredo Dub (Pelotas), E. Ens. M. Concórdia para surdos (Santa Rosa); escolas públicas: E.E. de E. Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser (Santa Maria), E.M./E. Especial de E. F. Helen (Caxias do Sul), E.M.de Ed. Bilíngue Prof.ª Carmen Regina Teixeira Baldino (Rio Grande), E.E. Esp. Keli Meise Machado (Novo Hamburgo), E. M. de E. F. Esp. para Surdos (Gravataí), E. E. Esp. Padre Réus (Esteio), E.M. de E. F. para Surdos Vitória (Canoas), E. M. de E. F. de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre), E. E.de E. F. e M. para Surdos Prof.ª. Lilia Mazonon (Porto Alegre). Fonte Relatório da Pesquisa: (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2018)

Relatos como o apresentado, na mesma medida que apresentam uma grande demanda de espaços adequados para educação de surdos – do contrário não seria necessário atravessar o país em busca dessa escola - evidenciam o valor da língua de sinais e da escola de surdos, questão que também é sublinhada na pesquisa produzida por Cristiano Vaz com os surdos moradores da fronteira Brasil-Uruguai. Dentre os resultados da pesquisa, o autor concluiu que os surdos se deslocavam de um país para o outro em busca de escolas que trabalhassem com a língua de sinais, mesmo que não fosse a língua de sinais do seu país. Segundo o autor “os alunos buscam uma escola em que a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também como língua de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertence” (2017, resumo).

No excerto a seguir, Priscila Xavier fornece mais subsídios para discutir a centralidade da língua de sinais da educação e na vida dos surdos. A pesquisadora relata a experiência em diferentes escolas, evidencia o encontro com colegas surdas que possibilitaram criar um sentimento de que não estava sozinha, mesmo que a língua de sinais não fosse utilizada livremente na escola na época. Na sequência, ela afirma que, embora a professora fosse afetuosa e buscasse estratégias adequadas de ensino, sem a língua de sinais sempre havia um sentimento de incompletude. A língua de sinais é aquela que lhe abre para o mundo, possibilita que ultrapasse barreiras, é, nas palavras da autora, “o fundamental”.

A indignação de meus pais diante do pouco preparo dos profissionais da época levou-me a frequentar uma escola de surdos no interior do Paraná, próxima à residência de minha avó paterna. Minha luta solitária pela seara educacional começou aí. A ostra se abriu!

Naquela escola, onde não se usava língua de sinais, conheci outras duas colegas surdas oralizadas. Deduzi que a ostra também vivia no mar com outras de sua espécie. A professora, bastante afetuosa, valia-se de recursos visuais. Em decorrência das interações nesse espaço escolar, meu processo educacional começou a se tornar visível. Aprendi vocabulário, topei com verbos, depreendi frases simples. **Contudo, sentia que algo faltava em minha essência: minha língua.** Não há como não pensar em uma metodologia que não enfoque a exploração visual na formação educacional de um aluno surdo. **A língua de sinais enseja que ultrapássemos a barreira dos gêneros mais simples para experiências letradas mais sofisticadas, como é o caso da aprendizagem de uma língua estrangeira.**

Após meu estágio na escola de surdos, retornei para uma escola convencional. Afigurava-me voltar à estaca zero. Nenhum professor sabia como me ensinar. A ostra se fechou!

Na escola, minha função era apenas a de repetição, tal qual um papagaio, que repete, mas não sabe o significado daquilo que se está dizendo. Não entendia nada das disciplinas. **Um ou outro professor me estimulava para não desistir da aprendizagem escolar, mas ainda assim me fugia o fundamental: minha língua.**

(XAVIER, 2014, p. 73, grifos nossos)

Outras narrativas mencionam períodos de transição entre modelos de escola. A partir do final da década de 80 a língua de sinais começa a ampliar o seu status em decorrência de pesquisas, sobretudo no campo da linguística, e aos poucos vai se construindo uma noção de

direito linguístico que tem como ponto culminante a lei de Libras de 2002. Guilherme Nichols, na narrativa que apresento a seguir, conta sobre o sentimento de descobrir que enfim poderia ter direito a um intérprete na sala de aula, algo visto como uma grande conquista.

Quando eu cheguei à quinta série, mudei para a escola do estado. Era muito diferente. Era muito difícil, porque havia várias salas de aula, a cada matéria mudava o professor, fiquei perdido e inseguro. O tempo foi passando, e eu me adaptei à escola. Eu era o único surdo na escola. Fiquei sabendo nessa época, quando eu estava na quinta série, no meio do ano, da nova lei que obrigava a ter intérprete dentro sala de aula. Fiquei com um enorme sorriso e com o olho brilhante, fui correndo para contar a minha mãe: “Agora eu tenho direito a ter intérprete dentro sala de aula”. Assim, ela entrou em contato com o responsável da escola do estado.

(NICHOLS, 2016, p.14)

A narrativa de Katia Lucy Pinheiro apresentada na sequência, embora conte sobre um período anterior à lei de Libras, como é o caso da grande maioria das narrativas analisadas, aborda um contexto de transição. Embora ela não tenha tido intérpretes acompanhando qualquer parte do período escolar, ainda assim ela afirma já ter consciência da relevância desse profissional. Ademais, a autora comenta sobre como a língua de sinais começou a adentrar nos espaços escolares, o que nos dá subsídios para compreender que, como a grande maioria das políticas, o reconhecimento legal da língua de sinais se deu pela pressão de um movimento que já existia no interior das escolas, das comunidades de surdos, e não de maneira aleatória.

Ao ingressar no ensino médio, tomei consciência da importância de me dedicar aos estudos. Nesta etapa da vida escolar, como nas demais, não contei com a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula, o que me entristeceu bastante, pois já estava consciente da importância deste profissional. Concluí o ensino médio, certa de que havia lacunas geradas pelas inadequadas experiências escolares às quais tive acesso.

Na década de 1990, motivada pelas instituições para surdos, pastorais e por professores que naquela época começaram a entrar em contato com as pesquisas que tratavam da importância do uso da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, o ICES dava seus primeiros passos em um processo de mudança da abordagem oralista para a bilíngue. Aos poucos, os alunos foram conquistando a liberdade de se comunicarem pela mediação da língua de sinais em seu espaço escolar.

(PINHEIRO, 2012, p. 19)

Independentes de legislação, as línguas de sinais sempre encontraram maneiras de existir, mesmo que na marginalidade. Há diversos relatos que remetem a contextos de oralismo e proibição da língua de sinais, mas nos quais, nos intervalos, nos banheiros, a despeito do reduto e do espaço, longe dos olhos de qualquer agente fiscalizador na escola, as mãos sinalizantes resistiam em movimento.

Essas narrativas evidenciam a importância do encontro entre pares, pois afinal a língua necessita desse contato para continuar viva, para se desenvolver e desenvolver os sujeitos que

dela se utilizam. Na mesma medida que se percebe o valor da comunidade, do encontro entre surdos, narrativas como essa nos auxiliam a questionar um modelo de escola que não possibilita a aquisição e o desenvolvimento da língua de maneira natural, no encontro entre pares e modelos linguísticos.

As mães esperavam seus filhos no colégio mesmo, lá havia um lugar onde elas esperavam os filhos durante as 4 horas de aula diárias. Não sabiam a língua de sinais, mas muitas usavam gestos com seus filhos, porém, eram proibidas de usá-los dentro dos limites da escola. Se elas fizessem, eram repreendidas. Era proibido para os alunos e para elas também! Apesar da proibição, muitos alunos surdos, incluindo eu mesma, encontrávamos lugares na escola, onde não éramos vistos, e podíamos nos valer de uma rica gestualidade. [...] Nós resistíamos à proibição usando os “nossos” sinais fora dos olhares das professoras e da direção, elas ouviam os sons, mas não podiam ver nossos sinais. Resistência surda, mas não muda!

(AGRELLA, 2010, p.48)

Nessa época era proibido usar LIBRAS, nós éramos obrigados a oralizar: mexer a boca para produzir os sons da língua portuguesa e ler os lábios da professora. Para aprendermos a falar, colocávamos a mão no pescoço dela e outra no nosso, para sentir a vibração do som. Contudo, na hora do recreio, as crianças surdas maiores, para se comunicarem, nunca usavam a língua portuguesa que aprendiam na sala de aula. Elas, escondidas, usavam a LIBRAS e foi com essas crianças que eu aprendi.

(NEVES, 2011, p. 6-7)

Nem sempre a oralização é vista como algo negativo. Aparecida Rossi, por exemplo, afirma que ter estudado em uma escola oralista foi um ganho para ela, embora em uma nota de rodapé ela saliente que isso só foi positivo porque ela tinha o português como primeira língua, uma vez que perdeu a audição somente aos quatro anos de idade. Para a pesquisadora, para que a terapia oral não seja prejudicial, é preciso ter uma linguagem constituída, e isso deve se dar em língua de sinais no caso dos surdos que perdem a audição na primeira infância. O argumento da autora é complementado por Myrna Monteiro, que, conquanto veja benefícios em ser oralizada, compreende que esses benefícios não podem ser vistos como mais importantes do que o acesso à língua de sinais.

Não só a escola foi responsável pelo meu desenvolvimento, mas a presença constante de meus pais foi primordial para a minha vida, principalmente de minha mãe, que, apesar de analfabeta, sempre se esforçou para ver a minha felicidade, sendo minha amiga em todos os momentos, sem medo de enfrentar o preconceito da sociedade, passando todas as humilhações possíveis para dar o melhor para mim e minha irmã. Hoje minha mãe sabe ler e escrever porque fui sua professora e tenho orgulho disso.

O Português foi a minha primeira língua por ter nascido ouvinte, mas com o passar do tempo, eu perdi completamente a minha audição, perdendo qualquer recordação do que seja ouvir. Então, comecei a ver as barreiras de comunicação que poderiam ficar cada vez mais difíceis, se eu não tivesse estudado em uma Escola Oralista e aprendido a leitura labial, me dando oportunidade de ser independente e enfrentar melhor o preconceito da sociedade e a barreira de comunicação.

(ROSSI, 2014, p. 16)

A educação recebida nessa escola trouxe muitos benefícios para minha vida. O meu aprendizado da língua oral garantiu independência e autonomia, pois pude me comunicar com as pessoas ouvintes

pela leitura labial sem necessidade de usar os aparelhos auditivos. Além disso, nesta escola, eu interagia com crianças da mesma identidade, ou seja, surdos oralizados, sem mistura com os colegas ouvintes. Entretanto, vale ressaltar que os surdos oralizados utilizavam gestos de forma escondida para comunicar com outros colegas, como relatado por todas as pessoas surdas que já passaram por escolas desse tipo.

Este bom desempenho no desenvolvimento da leitura labial era totalmente dependente dos esforços pessoais dos alunos e também do apoio dado pela respectiva família. Como pude contar com estes pré-requisitos, tive um bom desenvolvimento, contudo havia alguns surdos que tiveram dificuldades no processo de desenvolvimento destes aspectos. Olhando para esse contexto hoje, vejo que a oralização pode ser benéfica para a pessoa surda desde que ela não seja privada da língua de sinais.

(MONTEIRO, 2015, p. 34)

Deste modo, o que praticamente todos os pesquisadores parecem defender é o acesso pleno a uma língua. As inúmeras denúncias de proibições de uso de uma língua natural, de oportunidade de comunicação efetiva, contrastadas com a valorização da língua de sinais, parecem desenhar um formato de educação e sociedade que tende a impossibilitar que as vindouras gerações surdas possam passar por qualquer período de privação linguística.

Bianca Pontin, embora tenha tido contato com a língua de sinais desde a primeira infância, por ser filha de surdos, estudou durante todo o período escolar em escolas regulares. Segundo a pesquisadora, ela teve um bom aproveitamento da escola, a despeito de ter sofrido muitos preconceitos e tenha se sentido isolada muitas vezes; no entanto, suas conquistas, segundo ela, não são decorrentes do aprendizado de uma língua oral, mesmo que ela tenha auxiliado no período escolar, uma vez que não havia intérpretes.

Mesmo tendo a habilidade de me comunicar pela oralidade, de fazer uma leitura labial, ser usuária de aparelho auditivo não foi a minha cura. O aparelho é apenas um brinquedinho para escutar “alguma coisa”. Foi a minha vivência na comunidade surda, através de associações de surdos, com a língua de sinais, que fez com que hoje eu me identifique como surda com orgulho.

(PONTIN 2014, p. 14)

Assim, as narrativas apresentam diferentes formatos de escola e manifestam distintos estágios de uma gradual compreensão da Libras como a língua dos sujeitos surdos, e de como a figura do intérprete de Libras começa a ser mais frequente nas escolas, embora até hoje muitos surdos não tenham garantido o acesso pleno à língua de sinais em qualquer uma das etapas acadêmicas.

Além disso, as escolas especiais para surdos passam a, progressivamente, se constituírem como escolas bilíngues, mesmo que neste processo ainda possam ser encontradas marcas de representações que compreendem os surdos como sujeitos a corrigir e normalizar. Ainda assim, diversos relatos de experiência nas escolas de surdos possibilitam pensar sobre a potência desse espaço.

Iniciei minha trajetória com contos e poesias com o romance “Romeu e Julieta surdos”, fazendo

adaptação, considerando os personagens principais surdos. Essa narrativa foi apresentada no Centro Educacional Pilar Velásquez, escola bilíngue, que tem em sua metodologia a presença de professores ouvintes e surdos proficientes na língua de sinais. Estudei nessa escola onde tive aulas de teatro com o Professor Nelson Pimenta e posso dizer que foi onde tudo começou. O conhecimento que ele repassava em suas aulas era em decorrência das suas viagens para os EUA, na Universidade Gallaudet, Washington – D.C, National Theatre of The Deaf – NTD, de Nova York , onde teve contato com diversas pessoas da área, como Lentz, Bahan e Kuntze, ou seja, tudo aquilo que lhe era ensinado nessas viagens, ele, ao retornar, compartilhava com seus alunos. Desta forma, eu fui me constituindo enquanto poetisa.

(MACHADO, 2013, p. 26)

Fernanda Machado, além de ter feito suas pesquisas de mestrado e doutorado sobre a poesia em língua de sinais, organizar festivais de folclore surdo, tem uma intensa produção poética em Libras e é reconhecida em nível nacional. Quando a autora afirma que foi na escola que conheceu a poesia sinalizada e que foi lá “que tudo começou”, o papel da escola supera em muito o trazido em tantos relatos até agora, da escola apenas como um espaço formal para se adquirir um certificado, ou um espaço que demanda paciência para aguentar.

A potência e beleza dessa escola é reforçada pelo relato de Renata Bosse (2014), pelo qual é possível imaginar um clima agradável, como se a escola exalasse um calor das mãos em movimento. Através da leitura da narrativa é possível imaginar sorrisos e leveza, pela sensível maneira como ela descreve o espaço escolar, que destoa de muitas outras experiências lidas em outras teses e dissertações.

Nasci surda e frequentei a Escola Especial Concórdia desde os primeiros meses de vida. Cresci falando com as mãos, em meio a métodos de treinamento da fala, mas sempre fui uma surda sinalizante. As aulas iniciavam no mês de março. Um mês maravilhoso, pois reencontrávamos os colegas, as professoras, tínhamos materiais novos e a temperatura ótima, nem muito frio, nem calor. Nessa escola, recebi o aprendizado e as lições para minha vida. Conheci sobre a minha cultura e a forma de ser e viver das comunidades surdas.

Em casa, sempre tive o apoio de minha mãe. Ela me auxiliava nos estudos e nos deveres de casa, durante duas horas; só depois poderia sair para brincar com os vizinhos. Cresci tendo a oportunidade de fazer coisas das quais tinha vontade, e que a escola oferecia, por exemplo: participar da dança folclórica, grupo de teatro e aulas de balé. Através dessas atividades tínhamos oportunidade de conhecer outros espaços, pois fazíamos diversas apresentações e viagens, e principalmente, utilizávamos a língua de sinais.

(BOSSE, 2014, p. 18)

Carolina Sperb, que teve experiências tanto em escolas regulares e específicas para surdos, produz um comentário interessante e que complementa a narrativa de Renata Bosse. Segundo a pesquisadora, a escola de surdos mostrava a sua potencialidade por aceitá-la em sua diferença: nessa escola ela era vista como surda, entre surdos; já na escola regular, o parâmetro sempre seria o ouvinte.

Em toda minha vida passei por processos de construção e desconstrução da minha identidade. Como nasci surda e estudei juntamente com outros surdos, me via como surda, mas ao entrar na escola dos

ouvintes, onde passei longos sete anos sendo influenciada por um forte discurso de hegemonia ouvinte, ficava confusa sobre minha condição e aceitava o uso da fala e da leitura labial. No penúltimo ano do Ensino Médio eu tinha dois amigos ouvintes que, enquanto outros se afastavam, eles se aproximaram e me ofereceram uma amizade verdadeira. No entanto, eles tiveram que trocar de escola, o que me deixou completamente perdida, visto que eram os únicos que me tratavam e me aceitavam como surda. **Pedi aos meus pais que me transferissem de escola, desta vez para a escola de surdos na cidade de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul. Eu não queria terminar meu último ano com pessoas que me viam como “deficiente”.**

(SPERB, 2012, p.18, grifos nossos)

Muito mais poderia ser pensado sobre o valor das escolas de surdos, ou sobre as possibilidades desse espaço, porém este não é o objetivo dessa tese, embora as narrativas surdas tenham trazido muitos subsídios para ponderar acerca desses diversos espaços de educação pelos quais passaram os surdos ao longo das últimas décadas. Essas narrativas, de diferentes formas, mostram o quanto essas vivências possibilitaram a produção de diferentes jeitos de ser surdos. E o quanto que são espaços/tempos que ganham força na vida destes pesquisadores que, ao apresentar / justificar suas pesquisas, necessitam dizer sobre estas experiências – em seus sofrimentos, limitações, mas também, lutas e resistências.

Na próxima seção a escola seguirá servindo como palco narrativo, embora não isoladamente. Fechando esse primeiro bloco analítico das narrativas de infância e juventude, testemunharemos o momento que as narrativas deixam de centrar-se na surdez e passam a dar ênfase a surdidade, momento marcado pelo poderoso encontro com a língua de sinais.

6.3 - DESCOBRIR-SE/TORNAR-SE SURDO: Encontros com o outro, com a língua e consigo mesmo

As identidades, afirma Woodward (2014, p. 9), “[...] adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Partindo dessa afirmação, o título desta seção não faria sentido, uma vez que não é possível “descobrir” uma identidade, como se ela fosse algo concreto. No entanto, diversos excertos analisados se utilizam dessa expressão da descoberta, e pela potência dessa narrativa ela foi trazida para o título da seção, na qual nos debruçaremos a pensar sobre os modos que esses textos dizem sobre o que esses textos sinalizam quanto a constituir-se como surdo.

Sou uma pessoa surda bilíngue, nascida ouvinte. Carioca de alma e coração, fiquei surda com três anos de idade e só bem mais tarde é que conheci a Libras. [...] fiz o segundo segmento do ensino fundamental no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde aprendi e dominei a Libras, me identificando plenamente com a língua e com a comunidade surda. Foi quando **descobri minha identidade surda**, me identificando com os meus semelhantes e tendo consciência de ser

culturalmente surda e da importância de conviver em uma sociedade surda.
(ANDRADE, 2015, p. 27, grifos nossos)

Em muitas dessas narrativas as identidades surdas têm sido representadas como tesouros encontrados após um longo – e sofrido – caminho. Woodward, ao discutir o conceito de identidade, também comenta que muitas vezes uma estratégia de afirmação identitária é baseá-la em narrativas do passado, o que, no entanto, seria uma maneira de produzir essa identidade e não de resgatá-la, pois afinal ela não existe fora da linguagem. O que me parece é que as narrativas surdas refletem essa mesma estratégia, ao discorrer sobre um passado no qual embora não escutassem, não se compreendiam como surdos. Geralmente nesse passado reside sentimentos de exclusão, de não compreensão de si mesmas e do mundo. A identidade, que é relacional e marcada pela diferença (WOODWARD, 2014), não é necessariamente marcada em oposição aos ouvintes, mas em oposição a esse eu do passado, isolado de seus pares e da língua de sinais.

Diante de ouvintes, eu tinha vergonha de dizer que era surda, de mostrar que era diferente. Quando passei a me sentir surda pela convivência com outras crianças também surdas, achei aquilo natural para mim.

(RANGEL, 2004, p.15)

O encontro com outros surdos possibilita o compartilhamento de experiências e uma mudança nas percepções sobre si mesmo, pois não é mais necessário tomar o ouvinte como único parâmetro. A diferença deixa de ser sinônimo de desigualdade e passa a ser terreno sobre o qual se produzem as identidades. No exemplo trazido, por ter vergonha de mostrar que era diferente, talvez se pudesse pensar que a solução mais adequada seria apagar essa diferença, porém as narrativas apontam para uma necessidade de ressignificação dela, não seu ocultamento, até mesmo porque o sujeito se constitui por ela.

O encontro com a língua de sinais, com a comunidade, é representado, desse modo, como um momento de virada de vida. Falk Moreira (2014, p. 120), na conclusão de sua pesquisa de mestrado, defende que a língua de sinais é a base das conquistas surdas, além disso afirma que “[...] quanto mais o cidadão surdo se apodera de sua identidade mais empoderado fica para lutar por seus direitos e conquistar um espaço que até pouco tempo atrás parecia intransponível”.

A língua de sinais é, portanto, representada como o grande marcador identitário surdo, sobretudo para aqueles (muitos dos surdos pesquisadores apresentados nesta pesquisa) a quem essa língua, a princípio, foi negada. A ausência da língua era um marcador de deficiência, assim como sua presença é um marcador de diferença. É ela que viabiliza o encaixe de

diferentes significados fragmentados ao longo da vida, possibilita dizer sobre o mundo, sobre os sentimentos, sobre si. Possibilita uma produção de si, uma virada na autopercepção. É potência, é ânimo, é como a oportunidade de enfim respirar de fato⁶⁷.

Passei a frequentar a ASCE assiduamente. Diferentemente do que pensava, era um lugar em que os surdos falantes de Libras ou não se reuniam para conversarem livremente. Após aproximadamente 3 meses de contato com surdos sinalizantes naquela associação, adquiri fluência na língua de sinais. Não foi necessário nenhum ambiente institucional para o ensino de Libras, pois o aprendizado se deu espontaneamente. Todo o conhecimento acumulado por anos pôde ser externado por meio da língua de sinais.

O contato com outros surdos que partilhavam das mesmas dúvidas, anseios e necessidades me proporcionou, além da aquisição da Libras, integração à comunidade e, conseqüentemente, a afirmação de minha identidade enquanto pessoa surda.

(PINHEIRO, 2012, p. 18)

O relato de Maria Almeida, apresentado a seguir, é exemplar em fazer a distinção entre a surdez, como condição sensorial, e ser surda como membro de uma comunidade, ainda que esses aspectos possam coexistir. Na narrativa da pesquisadora é enfatizado o primeiro encontro com a língua de sinais, já em um período tardio da vida, que a fez sentir-se em um entrelugar. Até então nunca havia se sentido integrada entre os ouvintes, porém, também não se encaixava naquela comunidade com a qual pela primeira vez entrava em contato. Em um outro trecho a autora ainda afirma que, antes do encontro com a língua de sinais, os livros eram as suas melhores companhias, pois não se sentia incluída nas relações entre os ouvintes. O encontro com outros surdos, no entanto, embora tenha trazido inicialmente uma sensação de estranhamento, não a colocou num espaço de isolamento, mas a motivou a ir ao encontro de si mesma, espelhada naqueles surdos sinalizantes com quem tinha tido contato.

Na década de 90, descobri num anúncio no jornal sobre um curso de computação para Surdos. Lá, encontrei outras pessoas na mesma condição sensorial que a minha, mas não na mesma condição de comunicação. Fiquei estupefata! Descobri que os Surdos se comunicavam com as mãos. O Professor ouvinte explicava através do trabalho de uma intérprete. Como não conhecia LIBRAS, não conseguia acompanhar a intérprete, então solicitei ao professor que falasse de frente para mim e assim, consegui

⁶⁷ Quando escrevi este trecho me veio à mente um terrível episódio que tivemos no ano de 2020, que resultou na morte de George Floyd, na cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos. “Não consigo respirar” foram as últimas palavras de um sujeito negro, morto por sufocamento quando foi imobilizado por um policial. O episódio deixou grande parte do mundo chocada pelo racismo ainda muito presente e pela injustiça e impossibilidade de defesa daquele sujeito, a quem nem mesmo o direito a respirar lhe foi permitido. Ao escrever essa frase no texto, pensei também no momento que vivo enquanto escrevo esta tese, desde março de 2020, saindo de casa pouquíssimas vezes e sempre utilizando máscara para evitar qualquer transmissão ou contato com o Corona vírus; pensei em tantas pessoas que se encontram nos hospitais respirando com o auxílio de ventiladores pulmonares e em como a atual quarentena tem sido um período difícil para a maioria das pessoas, pois afinal não é fácil ficar fechado em casa. Todas estas situações, de “não conseguir respirar” fizeram-me ainda lembrar de uma cena em um filme antigo, “Seu nome é Jonas”, no qual a mãe do personagem principal, que é surdo, sonha com o filho preso em uma redoma de vidro, que o impede de sair para fora, uma prisão linguística que o impede de respirar de fato. A língua de sinais é quem quebra essa redoma, liberta o sujeito surdo dessa prisão e possibilita que ele possa enfim respirar.

acompanhar o curso. Uma nova descoberta me fez sentir duplamente à deriva. Não estava inserida na comunidade ouvinte por não ouvir bem, nem tampouco da comunidade Surda por não saber LIBRAS. Procurei então a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS-SP, onde deu-se início minha caminhada rumo à autonomia!

(ALMEIDA, 2016, p. 6-7)

Embora em muitos casos o primeiro contato com a língua de sinais aconteça na escola, em algumas narrativas há o registro bastante tardio desse encontro, que acontece nos mais diversos contextos, tal como shoppings, cursos e associações. Esses contextos produzem uma narrativa ainda mais potente para esse encontro, pois trazem aspectos relativos a um conceito de salvação, realçam um tempo perdido, para colocar o foco no momento em que esse tempo é significado de outra maneira, quando experiências de vida podem enfim ser traduzidas de outra forma.

Somente aos 15 anos de idade tive meu primeiro contato com a língua de sinais ao me encontrar com um grupo de surdos falantes da Libras, em um conhecido shopping de Fortaleza. Entre eles, uma antiga amiga que havia estudado comigo no ICES. Não conhecia a língua de sinais, por isso me comuniquei utilizando o bimodalismo. No final do encontro fui então convidada a visitar a Associação dos Surdos do Ceará (ASCE). A princípio fiquei receosa em aceitar o convite por achar que se tratava de uma instituição que encaminhava as pessoas surdas a tratamentos fonoaudiológicos, mas incentivada por minha mãe, resolvi aceitar o convite para visitar a associação, cujas reuniões se davam aos sábados.

Ao chegar lá, me deparei com um espaço ocupado por surdos que se comunicavam sinalizando com uma incrível rapidez. Alguns me abordaram com perguntas, sem parecer se importar se eu conhecia a língua de sinais ou não. Com esforço, compreendia o teor das perguntas, pois as expressões faciais que acompanhavam os sinais me davam pistas de seu significado. Tentava responder suas indagações misturando gestos à fala oral.

(PINHEIRO, 2012, p. 18)

O encontro com a língua de sinais de maneira bastante tardia, embora representado como algo belo, potente e transformador, carrega em si o peso de anos vividos sem compreender-se plenamente, sentindo-se em um não lugar.

Minha vida de pessoa surda foi vivenciar um fenômeno de fraca compreensão na comunicação, de falta de interação social, de estranhamento em relação à língua no mundo entre ouvintes e surdos.

(FERNANDES, 2017, p. 36)

A vida antes da língua de sinais é representada preenchida de sentimentos de inferioridade e incompletude. A língua de sinais aparece como aquela que rompe barreiras e confere plenitude e sentido à vida. Essa mistura de narrativas parece ter relação com o questionamento construído por Woodward (2014) sobre a celebração das diferenças e a possibilidade de, ao fazer isso, ocultarem desigualdades e opressões. O que me parece é que os textos surdos procuram enfatizar o orgulho e o ganho surdo, celebrando a língua de sinais,

não deixam de salientar as perdas daquelas vidas que ainda não tiveram a sorte de ter tal encontro.

Minha vida se transformou quando cursei a Graduação de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Nessa graduação, tive contato com a língua de sinais e a aprendi, obtendo informações que a desmitificaram, juntamente com a surdez. Nessa etapa da minha vida, aceitei a minha surdez. **Aceitar minha surdez me libertou de todos os preconceitos que carregava desde tenra idade**, como, por exemplo, acreditar que, enquanto pessoa surda, eu nada poderia exigir socialmente, e sim aceitar o que me fosse proposto por ser “inferior”. Usar a língua de sinais me tornou uma pessoa mais confiante, pois não há barreiras para eu expressar qualquer ideia ou pensamento. Hoje, me sinto confiante, realizada pessoal e profissionalmente. Em momento algum, me sinto inferior pela questão da surdez ou da língua de sinais. Muito pelo contrário, por existirem essas duas situações é que exerço minha profissão, com muita dedicação, interesse e busca constante por qualificação.

(CORRÊA, 2014, p. 23, grifos nossos)

O que as pessoas estão fazendo? Para que serve isso? Porque é assim? Porque tem que ser assim? Isso perdurou até que eu descobrisse a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que me provocou um despertar para a razão de viver.

(FERNANDES, 2017, p. 15)

Minha vida tem se tornado uma sucessão de desafios, de descobertas, de estranhamentos, de tentativas de compreender o mundo separatista entre os ouvintes e os surdos. Tive uma vida repleta de desafios, pois vivi as experiências de conhecer o preconceito, a discriminação e a resistência à aceitação do meu ser surda. Durante muito tempo, minha vida foi tomada por desconhecimento a respeito do mundo exterior. Sabia visualizar muitas coisas, mas tinha anseio de entender o que eu via, a realidade, o sentido da interação entre as pessoas. Queria entender o que as pessoas diziam. Qual o sentido e significado da sua fala? Porque estavam rindo? O que era um cacto? Precisava mesmo saber falar corretamente com a minha voz? Como é a minha voz? E a sua voz? Sempre tantas indagações... **mas minha vida passou a ter sentido e eu passei a compreender o mundo exterior a partir da descoberta da LIBRAS.**

(FERNANDES, 2017, p. 17, grifos nossos)

Embora seja possível encontrar diversas proximidades entre as narrativas de experiência, não se pode perder de vista que a experiência é individual, e que, mesmo que exista um fio narrativo que aproxime esses sujeitos, ainda assim, cada sujeito, cada história, é única. A dissertação de Deonísio Schmitt (2008) inicia com a seguinte frase: “Sou surdo do meu jeito!”, uma frase curta, com múltiplas possibilidades de leitura, mas que me auxilia a pensar que, sim, há uma marcação da diferença, mas múltiplos “jeitos” de ser surdo, pois afinal os sujeitos “[...] seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum” (WOODWARD, 2014, p. 29).

Mesmo que possamos entrar em consenso sobre a língua de sinais ser um dos principais marcadores da cultura surda, ainda assim é preciso levar em conta que as experiências com a língua são diversas. Há aqueles para quem a Libras foi a língua de instrução, comunicação e aprendizado desde a primeira infância; para alguns é a língua que se

utiliza em casa, no ambiente de trabalho e no espaço universitário; para outros, no entanto, a língua de sinais surge na vida apenas após um grande período de privação linguística, ou ela é restrita ao contato surdo-surdo, sem alcançar outros espaços da esfera social. Deste modo, saliento que existem diferentes sentidos produzidos sobre a língua de sinais, a partir das representações que circulam a respeito dela e ao entorno desses sujeitos, e também em relação às experiências vivenciadas ao longo da vida.

Além da língua de sinais, também é destacada em algumas narrativas a experiência visual como importante marcador identitário. No trecho da dissertação de Ana Paula Fernandes, apresentado a seguir, essa visualidade parece ser a base sobre a qual as possibilidades de ser surdo se constroem. É a partir dessa experiência também que a língua de sinais é mais facilmente adquirida.

Diante de toda experiência de percepções da minha infância, eu não posso afirmar que minha percepção seja igual a outras crianças e adultos surdos. Cada surdo é único. Cada surdo tem sua própria vivência, sua forma de observar, sentir e construir cada momento que vê e percebe as coisas e fatos. Muitas experiências fenomênicas surdas são baseadas no foco visual.

(FERNANDES, 2017, p. 70)

Para mim, quando aprendi a escrita, sabia que era algo espelhado da imagem da escrita oral dos ouvintes. Imaginei dessa forma, sempre a tentar interpretar cada imagem. Dessa forma pude "construir" a ponte entre os mundos ouvinte e surdo. As frases escritas passaram a fazer sentido depois que aprendi a Libras aos 25 anos. Demorei 18 anos para assimilar as frases, para saber interpretar todo sentido e razão das frases. Por que? Pelo simples fato de que tudo é Imagem para mim: até mesmo a ausência de sons é para mim uma imagem, tudo é representado por ações que servem como um discurso, uma interpretação da linguagem sobre os signos linguísticos.

(FERNANDES, 2017, p. 30)

Para além de ser um marcador cultural e identitário, a língua de sinais é representada como uma língua de fato. É ela que possibilita tornar-se bilíngue, não somente pelo acesso enfim a uma língua de maneira mais plena, mas porque ela amplia os acessos para o português. A língua portuguesa já se encontrava presente desde a infância, contudo o acesso a ela era limitado, seja pela metodologia de ensino adotada, seja porque não havia uma língua da qual o sujeito se apropriasse de maneira natural e que pudesse servir de base para o aprendizado dessa segunda.

Meu primeiro contato com a língua de sinais foi por meio de uma vizinha, também ela surda. Em bom dizer não me ensinava os sinais; ao perceber como se comunicava, aos poucos inferi sentidos naquilo que ela sinalizava: a ostra se abriu de novo!

Diante de minha dificuldade, meus pais criaram uma associação, integrada à escola e à prefeitura. Uma professora capacitada em língua de sinais foi contratada, reiniciando meus estudos em língua portuguesa e língua de sinais. **Nessa altura, vi quanto à falta da língua de sinais trouxe prejuízo para meu processo de aquisição da linguagem e quanto minha história poderia ter sido diferente se eu estivesse inserida em um ambiente linguístico favorável.** As areias começaram a entrar na ostra!

(XAVIER, 2014, p. 17-18, grifos nossos)

A minha aquisição da língua de sinais veio do convívio com os seus falantes. Somente a partir dessa apropriação linguística é que compreendi conceitos e atribuí significado ao meu restrito vocábulo da língua portuguesa. Ter-me tornado proficiente na língua de sinais me trouxe como consequência um significativo aumento no vocabulário da língua portuguesa e favoreceu meu acesso à literatura: gostava muito de ler, e usava isso como estratégia para ampliar meu vocábulo em português. As leituras eram lacunadas, porque minha compreensão era apenas, 70% do que lia. Por isso, recorria ao auxílio de intérpretes da Libras para que esclarecessem trechos do texto que para mim eram obscuros. Essa prática contribuiu para que me apropriasse da informação em diversas áreas do conhecimento e para evidenciar a necessidade de a pessoa surda se tornar bilíngue.

(PINHEIRO, 2012, p. 19)

As narrativas de infância e juventude presentes no material analisado possibilitaram pensar as representações sobre “ser surdo”. Percebe-se uma centralidade na língua de sinais e no encontro entre pares, bem como o reconhecimento do papel da família na constituição desses sujeitos. As narrativas, na mesma medida que defendem um formato de escola que nem sempre foi o vivenciado pelos autores desses escritos, denunciam práticas que não se baseiam no tripé família-língua-comunidade e que com isso dificultam a ressignificação da diferença surda a partir de um viés identitário.

Na próxima seção, a nossa viagem segue seu percurso até o espaço acadêmico do ensino superior e pós-graduação. Após olharmos para os modos como se constituíram os sujeitos surdos, interessa pensar sobre as possibilidades de ressignificar ou reconstituir essas identidades no ambiente acadêmico, afinal “[...] diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (WOODWARD, 2014, p. 31).

Antes de partirmos para mais essa etapa da viagem, é preciso salientar que algo de inusitado se afigura: embora a língua de sinais seja essa potente marca surda, que possibilitou aos sujeitos o acesso ao conhecimento, e a compreensão de si mesmos, o dizer sobre si no espaço da pós-graduação ainda necessita ser feito em português.

Somente o texto escrito me foi palpável: a experiência sobre ser surdo no ambiente acadêmico foi atravessada por uma dupla tradução para que pudesse ser encontrada para análise neste estudo: a tradução da experiência, do vivido para a linguagem acadêmica, ou

seja, foi preciso encontrar espaços para fazer-se aparecer neste texto acadêmico; e aquilo que foi vivenciado como experiência surda, envolta pela da língua de sinais, precisou encontrar o seu registro em outra língua, a língua portuguesa.

7. NARRATIVAS DE SI: a constituição de uma identidade acadêmica

*Por que eu escrevo?
Por que tenho que
Porque minha voz
em todas suas dialéticas
foi silenciada por muito tempo
(Jacob Sam-La Rose)⁶⁸*

A epígrafe desta seção foi escolhida porque compreendo que os surdos estão na academia há muito tempo como sujeitos sobre quem se fala; no entanto, nem sempre as vozes, ou melhor, os sinais, foram visibilizados. Nesta seção, a partir destes sinais traduzidos em escrita, passaremos a olhar para o espaço acadêmico e para as vidas que nele circulam.

Se existisse uma possibilidade de pesquisa linear, se a pesquisa não fosse produzida ao longo do trajeto, eu imagino que esta seria a seção central desta tese. Quando iniciei o percurso investigativo, montei a mochila para viagem, imaginava que o ápice da viagem seria o momento em que conheceria um pouco sobre o espaço acadêmico a partir do olhar surdo, e em consequência conhecer as possibilidades de ser acadêmico surdo. No entanto, essa viagem me levou por tantos caminhos antes de chegar até aqui, e ainda assim não julgo que saí do caminho, pois afinal tudo que percorremos até aqui diz muito sobre o que significa o espaço acadêmico para esses sujeitos e também sobre como eles se significam nesse espaço.

Ruiz (2001), ao trabalhar com a mesma metáfora da viagem-turismo-pesquisa, comenta que a sociedade anfitriã tende a exibir exatamente aquilo que sabe que quem a visita espera encontrar. No entanto, penso que para aquele que habita, ou deixa-se habitar pelo outro, há muito mais a ser visto, e é por isso que talvez não seja mais possível que o centro dessa tese esteja nessa seção. Talvez o centro não possa ser posicionado por mim, ou talvez eu possa reposicioná-lo a cada momento, e que os leitores dessas páginas possam também fazer o mesmo.

Nessa seção (subdividida em quatro subseções) me debruço sobre as narrativas de si que dizem sobre ser e estar no espaço acadêmico. Aquele sujeito que se constituiu em espaços de in/exclusão, no encontro com o outro, com o mesmo, com as línguas, sai da escola e vem habitar inicialmente a graduação e então a pós-graduação. Mesmo que pareça ser a mesma pessoa, esse(s) sujeito(s) surdo(s) é na verdade “diferentemente posicionados pelas diferentes

⁶⁸ Epígrafe do capítulo “O que é lugar de fala?”, quarto capítulo do livro de mesmo nome de Djamilia Ribeiro.

expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações” e dessa maneira se constituem “diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos”, afinal “somos posicionados - e também posicionamos a nós mesmos - de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando.” (WOODWARD, 2014, p. 31)

Inicialmente discuto as narrativas a respeito do Ensino Superior e então subdivido as narrativas sobre a experiência na pós-graduação, dando ênfase a questões sobre o ingresso, a permanência e as possibilidades de participação nesse espaço.

7.1 – NARRATIVAS SOBRE A GRADUAÇÃO: destaque ao Letras-Libras

O que poderíamos ter sido se não nos tivessem tirado a língua gestual e os professores Surdos da educação dos Surdos depois do Congresso de Milão de 1880 [...]. O que poderíamos ter sido se não tivéssemos sido forçados a sofrer um século de iliteracia na escrita, sentindo vergonha de nós próprios e estigma? Quem e o que fomos nos séculos que antecederam a chegada de tais proibições, quando os profissionais Surdos e o orgulho Surdo foi supostamente muito mais forte? (LADD, 2013, p. 4)

Na seção 6.2 dessa tese, ao fazer um resgate nas narrativas sobre a experiência escolar dos surdos, construí a base para propor as reflexões da presente seção. Na escola foi possível conhecer algumas ocasiões de in/exclusão dos surdos, in/tolerância, im/paciência, e também de encontro, potência e aprendizados muito relacionados à presença da língua de sinais e do encontro com o par surdo. Paddy Ladd, na epígrafe que escolhi para abrir essa seção, pondera sobre como poderia ter sido a vida dos sujeitos surdos se a língua jamais lhes tivesse sido negada: Que profissionais surdos teríamos? Que produções culturais e científicas teriam sido desenvolvidas por essas comunidades?

Essa seção talvez responda um pouco o questionamento de Paddy Ladd, não no sentido do resgate proposto pelo autor, pois isso é uma impossibilidade, mas talvez possamos pensar sobre os caminhos que têm sido tomados a partir das conquistas surdas das últimas décadas. O acesso ao Ensino Superior e ao mercado profissional de maneira mais ampliada, talvez possam dizer um pouco sobre as possibilidades de ser surdo em contextos em que a língua de sinais é reconhecida, embora, como veremos em diversos relatos, esse reconhecimento ainda não seja uma garantia.

Inicialmente, não se pode perder de vista que o acesso ao Ensino Superior no Brasil não é generalizado a toda a população. Mesmo que políticas⁶⁹ de democratização tenham sido criadas, a quantidade de brasileiros no Ensino Superior ainda é pequena quando comparada a outras etapas. Se o acesso e direito à aprendizagem na educação básica já foi visto como uma conquista pelos surdos, o acesso à educação superior se constituiu em um desafio ainda maior, conquistado inicialmente de maneira muito individual - fruto de esforço e resiliência.

Foi um dos maiores desafios da minha vida, depois de três vestibulares barrados e, apenas, com a permissão do dono de uma instituição particular, que conhecia a minha capacidade, sendo este, também, amigo da Professora Dulce de Oliveira fundadora da escola de surdos, que consegui entrar na universidade em 1973.

(ROSSI, 2014, p. 17)

O relato de Aparecida Rossi auxilia a perceber que inicialmente o acesso ao Ensino Superior não era apenas dificultado, como em alguma medida era negado, pois sequer o direito a concorrer a uma vaga lhe era permitido. Em outros casos, de maneira mais sutil a exclusão se dá pelo acesso nem mesmo ser visto como possibilidade por alguns, pois desde os processos seletivos não havia qualquer acessibilidade, questão que até hoje vem sendo construída. Como exemplo, temos que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) utilizado como processo seletivo para grande parte das universidades brasileiras, passou a ter a prova em vídeo em Libras, pela primeira vez, apenas no ano de 2017.

A sua vontade de prestar o vestibular era grande, no pré-vestibular, porém, não havia intérprete da Libras, dificultando a aprendizagem. Com a ajuda de colegas, estudou, prestou o vestibular, mas não conseguiu passar. Deixou de lado o sonho do curso superior e ingressou no curso técnico de informática. Após a conclusão do curso, veio mais um desafio, a procura de um emprego, mas infelizmente não obteve êxito, nenhum dos locais em que deixou o currículo fôra aberta oportunidade. Neste mesmo ano, auxiliou a fundação ASMOC – Associação dos Surdos de Montes Claros – da qual foi o vice-presidente. Com a ASMOC surgiu a oportunidade de aprofundar no estudo da Libras, sendo capacitado como instrutor, profissão exercida até o presente momento.

(SOARES, 2013, p. 16)

O relato de Charley Soares chama atenção para mais um aspecto: a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, o que talvez possa se constituir em um indicador para a escolha dos cursos de graduação. No exemplo vivido por Charley, mesmo tendo formação técnica na área de informática, ele só obteve êxito ao buscar capacitação para o ensino de Libras, o que não aconteceu em outras áreas.

A exclusão, portanto, ocorria/ocorre em diferentes instâncias e formatos, e em diferentes etapas da formação acadêmica e inserção profissional. Além disso, algumas

⁶⁹ Na seção 3 desta tese apresento um pouco o histórico da pós-graduação no Brasil e para isso discuto algumas políticas do Ensino Superior que embasam a ampliação do acesso.

narrativas apontam para experiências vividas ao longo do curso. Nem mesmo a presença do intérprete garante a inclusão desses sujeitos, uma vez que as práticas educacionais são engessadas e padronizadas, visando um público homogêneo, ou seja, ignorando a presença da diferença surda.

A minha vida nestes cursos teve conflitos, muitos decorrentes de preconceitos dos professores, que achavam ser inaceitável uma pessoa surda estar estudando com outras pessoas. O que me ajudou a superar os desafios que foram surgindo, foram as pessoas que acompanharam minha vida e sabiam que eu tinha capacidade para continuar estudando aquilo que escolhi. Como cirurgiã dentista, atuei durante 23 anos, o que foi uma experiência riquíssima, apesar de todos os preconceitos. Deixei de atuar como cirurgiã dentista para seguir a carreira de docente, que sempre foi meu dom. A carreira de cirurgiã dentista foi uma opção na época para dar uma qualidade de vida melhor, principalmente para minha família.

(ROSSI, 2014, p. 17)

Ao ingressar na faculdade, logo me interessei pela educação de surdos. Vale ressaltar que no vestibular não tive intérprete e, por isso, foi complicado, pois tive que fazer leitura labial. Esforcei-me e, por sorte, passei. Logo que ingressei no curso, os professores e os estudantes ouvintes estranharam o fato de ter uma surda como companheira de sala.

Era a única estudante surda nesta instituição. Alguns professores e estudantes aceitaram essa diferença e, outros, nem se importavam, pois pensavam o ato de me ensinar era responsabilidade do intérprete [...].

(SOUZA, 2012, p. 15)

Algumas narrativas comentam os motivos para a escolha de determinados cursos, que são balizados pelas possibilidades de atuação no mercado de trabalho ou pelo entendimento que os conteúdos das disciplinas poderiam ser um pouco mais acessíveis. Mariana Campos, por exemplo, afirma que optou por um curso de uma área mais exata, a computação, imaginando que assim não precisaria interagir muito com outras pessoas, o que sempre era complexo, no entanto além de não ser como ela imaginava, a área da informática trouxe a demanda da aprendizagem de mais uma língua, a língua inglesa.

Como era o Ensino Médio, os professores perguntavam se nós iríamos prestar o vestibular. Pensava inicialmente em escolher entre três cursos: Ciência da Computação, Administração e Direito. Tive preocupação em relação a essas profissões, pois dependiam, por exemplo, de que atendesse um telefone, ou mesmo de relação com colegas que não compreendessem a Libras. Dessa forma, seria complicado estabelecer a comunicação em alguns casos.

(MILLER JUNIOR, 2013, p. 26)

Com a conclusão do Ensino Médio, veio o desafio de decidir o que fazer no futuro e fiquei insegura para escolher um curso de graduação; acabei fazendo cursinho para ter um tempo maior para pensar e decidir. Escolhi o curso Bacharelado em Ciências da Computação, achando que seria mais fácil para mim, pois só haveria necessidade de ter relação/interação com o computador e não com as pessoas, mas percebi que havia me enganado ao fazer estágio em uma multinacional em Campinas. Eu fazia parte de uma equipe que testava softwares e o contato era diário, a solução dos problemas era em equipe, tinha reuniões que não conseguia acompanhar pois falavam muitos códigos e palavras em inglês, que eu tinha dificuldade em entender, apesar da minha boa capacidade em fazer leitura labial. Fiquei lá por oito meses e decidi não continuar o estágio.

(CAMPOS, 2015, p. 10)

Há ainda, algumas narrativas que evidenciam a escolha do curso relacionada a desejos de atuação em determinadas áreas com o intuito de modificar a vida da comunidade surda, como aqueles que cursam pedagogia pensando em atuar na educação de surdos e proporcionar experiências mais positivas quando comparadas às experiências pessoais. No entanto, para além de razões pessoais, um dos motivos que influenciam a escolha dos cursos e universidades é a presença de pares surdos e a possibilidade de ter intérpretes nas aulas⁷⁰.

Ao mesmo tempo em que me capacitava e atuava como instrutora de Libras, comecei a cursar Pedagogia na Faculdade Integrada Rio Branco, em São Paulo, no ano de 2001. Eu não saberia responder hoje as razões que me levaram a escolher Pedagogia. **Possivelmente esta escolha não se deu pela profissão em si (embora eu já atuasse como professora), mas pela oportunidade de estudar com outros surdos, que eram meus amigos, além do curso ser em uma instituição que já tinha outros alunos surdos e que, portanto, já possuía intérpretes atuando em sala de aula.**

(ALMEIDA, 2010, p. 4-5, grifos nossos)

Para além dos motivos para escolha dos cursos de graduação, um outro aspecto importante é destacado por Cláudia Sarturi, ao mencionar as inúmeras vezes que precisou prestar vestibular. A pesquisadora não explica se as provas eram, ou não, realizadas em Libras, no entanto comenta sobre a necessidade de políticas afirmativas (cotas) específicas para pessoas com deficiência. Não é discutido por ela, mas podemos questionar se não haveria uma defasagem em seu processo escolar, que acabava resultando na impossibilidade de superar o ponto de corte no vestibular. Outro aspecto importante é refletir que, ainda que as provas fossem produzidas em Libras, é possível que, dependendo do histórico escolar, esses sujeitos sequer reconhecessem a terminologia sinalizada específica das diferentes disciplinas, justamente pela novidade desse tipo de tradução.

Com a conclusão do Ensino Médio, tentei fazer vários vestibulares na UFSM, mas infelizmente não obtive sucesso, e na época não havia cota para deficiências. A concorrência dos cursos de Fisioterapia, Educação Física e Artes Visuais no vestibular era muito grande, e eu não tinha chances de superar o ponto de corte, pois não obtinha bom desempenho nos vestibulares. No entanto, depois de tanto insistir, consegui aprovação no vestibular para o bacharelado em Educação Física – Habilitação em Orientação de Atividades Físicas (Noturno), na Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES). Claro que a luta e o esforço continuaram para eu levar adiante os quatro anos da faculdade. Consegui realizar o meu sonho de receber um diploma de curso superior e senti-me orgulhosa de ser formada em Educação Física.

(SARTURI, 2013, P. 13-14)

⁷⁰ Já presenciei situações semelhantes na escolha de disciplinas por surdos no PPGEDU/UFRGS. Como o número de alunos e professores surdos se ampliou consideravelmente nos últimos anos, não é possível com a quantidade de profissionais intérpretes da universidade atender a todas demandas, assim já presenciei surdos escolherem disciplinas não pela afinidade com a temática, mas pela possibilidade de ter acesso linguístico.

Uma questão complementar é abordada por Rita Maestri quando chama atenção ao fato de que ser surda a colocou à margem de muita informação e conhecimento de mundo, o que a deixou em condição de desvantagem em comparação a seus colegas ouvintes. Ela relata um grande esforço para compensar essa defasagem através de leituras, de estudo complementar com a irmã que fazia o mesmo curso, o que acabou fazendo com que ela adoecesse e tivesse que trancar o semestre. A narrativa de Maestri auxilia a refletir sobre a educação de surdos e a acessibilidade de maneira mais ampliada, pois, afinal não apenas na escola se produzem conhecimentos e se trocam informações. Para que as condições de igualdade sejam minimamente respeitadas, é necessário pensar na acessibilidade cultural, na presença de legendas e intérpretes na mídia, no maior número de programas possível, dentre outros aspectos.

Com um mês na vida acadêmica, já senti conflitos nos estudos ao me deparar com as exigências de leituras que eram grandes e em curto prazo, por exemplo, ler um livro de 150 páginas em uma semana. Foi um grande desafio ler um livro em Português, pois não conhecia muitos conceitos abstratos e o jargão próprio do campo da Psicologia, com palavras como psicossomático, psiquismo, psicose, narcisista, ID, EGO E SUPEREGO etc. Lembro que ao pesquisar o conceito de psicose levei mais de três semanas para entender. Não tinha ideia do seu significado. Marcia tinha dito que passara na televisão o filme *Psicose*, de Alfred Hitchcock (dos anos de 1960), mas por não ter legenda, eu não tinha entendido a essência do filme e para entender de fato o livro de psicose, fui ao Hospital Psiquiátrico Nossa Senhora da Luz, em Curitiba, ver de perto os casos de psicóticos para depois poder continuar a leitura.

[...]

Para mim, foi um grande desafio, pois, sem muito acesso aos meios de comunicação, televisão sem legenda e com muitas informações perdidas, meu vocabulário ficava abaixo do esperado para uma estudante de graduação. Em relação à aquisição do conhecimento eu dependia da boa visualização da boca dos professores para fazer boa leitura labial, isto se eles ficassem na frente para mim, sem andar para os lados. Mas, para eu ter o mesmo nível de conhecimento e de informações que meus colegas e dar conta de realizar as leituras nas nove disciplinas por período, tive que usar o máximo de minhas forças e estratégias para acompanhar os estudos em casa, lendo e estudando com Marcia, que também tirava o tempo de lazer dela para me explicar os conteúdos mais complicados.

Quando entrei no segundo período, já estava muito esgotada e meu corpo pediu socorro. Fui parar no hospital com pressão muito baixa e o cardiologista diagnosticou braquicardia. Tive que colocar marca-passo. Por causa disso, resolvi trancar o semestre do curso de Psicologia porque já tinha perdido muitos conteúdos nas nove disciplinas pelo afastamento devido à cirurgia cardíaca.

(MAESTRI, 2014, p. 83)

A narrativa de Maestri chama atenção ainda para um último ponto: mesmo que se tenha uma leitura fluente em português, a demanda de leitura do ambiente universitário é bastante específica, tanto pelo número de páginas, quanto pela linguagem acadêmica e jargões de cada campo. Esse aspecto não é um desafio apenas para surdos, mas é agravante no processo de adaptação, por exemplo, por não ter acesso pleno à língua que circula no espaço acadêmico. De qualquer maneira creio que questões sobre as linguagens e estruturas

universitárias devam ser levadas em conta na permanência de qualquer sujeito no Ensino Superior.

Após o ingresso na universidade, os desafios continuam; afinal a universidade, ainda hoje, apenas inicia um processo de pensar a inclusão, de refletir sobre políticas afirmativas que garantam a participação e aprendizagem de todos e todas que nela adentram. Assim, não são raros os relatos que parecem replicar o contexto escolar, no qual a diferença linguística nem sempre é respeitada. No entanto algo que diferencia as experiências da graduação das experiências escolares são as percepções sobre si mesmos e sobre a língua de sinais em cada uma dessas etapas da vida. Grande parte das narrativas sobre as experiências da graduação faz referência aos anos posteriores à homologação da Lei de Libras; assim, a língua de sinais é vista como um direito, e sua ausência necessita ser contestada.

A oficialização da Libras ocorreu no mesmo período em que eu cursava Pedagogia em uma faculdade privada de Fortaleza. Esse fato permitiu que pela primeira vez em meu histórico educacional contasse com a presença de um intérprete de Libras, possibilitando minha interação com os demais colegas e minha participação efetiva nos assuntos discutidos em sala de aula. Havia, além de mim, mais três surdos cursando Pedagogia. A presença deles comigo em sala possibilitava a reflexão em grupo dos conteúdos expostos e a adaptação das metodologias de ensino voltadas a crianças ouvintes, para alunos surdos.

(PINHEIRO, 2012, p. 21)

Ingressei no curso de Pedagogia da UFES em 2006/02, com 25 anos. Novamente não tinha intérprete de Libras e eu ficava sem aprender. Eu fui ao colegiado de pedagogia, solicitando intérpretes de Libras. Não sabiam o que fazer. Não houve uma resposta imediata, a minha turma foi até o colegiado protestar junto comigo a falta do intérprete. A Universidade não conseguiu a contratação de intérpretes, mas, depois de três meses, conseguiu três bolsas de tradução e interpretação de Libras. Uma intérprete estudava Pedagogia e outros dois intérpretes de Letras – Português na UFES. A intérprete dominava muito bem a língua de sinais, pois ela era filha de surdos, os intérpretes eram fluentes e tinham contato com os surdos.

(MILLER JUNIOR, 2013, p. 28)

Assim como foi para Ademar Miller Junior, em diversos relatos a presença do intérprete só é conquistada a partir de muita luta e desgaste pessoal, e nem sempre a solução adotada pela instituição é a mais adequada, pois não são contratados profissionais com a devida formação e que possivelmente garantiriam de maneira mais propícia o acesso linguístico ao conteúdo das disciplinas. Frequentar um curso integralmente sem a presença do intérprete, não parece mais ser aceito como uma opção por esses estudantes surdos. Até mesmo porque a universidade não é entendida como um espaço apenas pelo qual se quer passar por, para cumprir um preceito e conquistar um diploma, masse deseja que seja um espaço de qualificação, que possibilite a conquista de lugares mais bem remunerados no mercado de trabalho.

Neste momento decidi que faria vestibular para pedagogia, pois me sentia bem em dar aulas. Logo, fui aprovada na primeira tentativa. Começaram novamente as dificuldades, afinal uma aula na faculdade é bem diferente do ensino fundamental e médio. Os professores nem sempre estão disponíveis e o intérprete é o que fazia mais falta.

Depois de dois anos e meio lutando na faculdade ainda continuava do mesmo jeito sem conseguir o intérprete. Tentei conseguir intérprete através da SUEE, mas não obtive sucesso. O jeito foi, como sempre, contar com a colaboração de meus colegas e com meu esforço. Ao mesmo tempo ameacei iniciar uma denúncia ao Ministério Público. Logo a reitoria percebeu e contratou imediatamente um intérprete de língua de sinais brasileira. Não fiquei satisfeita, pois perdi muitas matérias desde o primeiro período e contratação foi apenas no quinto período, mas consegui superar as dificuldades.

(REIS, 2006, p. 23)

No excerto a seguir, quando Ademar Junior afirma que as histórias se repetem, possivelmente faz referência às exclusões vivenciadas na escola, que são reprisadas no ensino superior. A busca pela língua de sinais, assim como acontecia outrora, por vezes culmina na busca por outros espaços, como se, por tão excludente, a instituição acabasse por expulsar a diferença de seu interior. Visto de outra maneira, por se compreenderem sujeitos completos pela língua, esses sujeitos só desejam estar onde possam estar em completude.

No segundo semestre de 2005, eu passei no vestibular em uma faculdade particular de Vitória para cursar pedagogia, aos 24 anos. Novamente repetiam-se as mesmas histórias: os professores não conheciam sobre a realidade surda, não conheciam a língua de sinais e não havia intérpretes. Apenas uma professora sabia a língua de sinais. Cursei um ano, sem intérprete de Libras. Baseado na lei nº 10.098, que apresenta que é direito do surdo o acesso à comunicação por meio da tradução e interpretação de Língua de Sinais, eu pedi à coordenadora para contratar um intérprete, mas isso não aconteceu.

Conversando com uma amiga intérprete que cursou pedagogia na UFES, eu obtive algumas informações sobre o processo de transferência para essa universidade.

(MILLER JUNIOR, 2013, p. 27)

Quando eu estava no 3ª semestre da faculdade, eu soube, através da comunidade surda, que havia intérprete de língua de sinais na Faculdade Universo, em Niterói-RJ. Por mim, na hora, me transferei para lá, fiquei aliviado que podia entender tudo na sala de aula sem maiores dificuldades. Notei que, com as novas condições, durante as provas, sempre terminava mais cedo. Assim, antes na faculdade sem intérprete, eu não tinha bom rendimento – notas baixas, recuperação e reprovação. Depois, na outra faculdade com intérprete, tirava notas boas, nunca mais fiquei em recuperação e sempre tive bons resultados, simplesmente porque tinha intérprete de língua de sinais na sala de aula. Única diferença é uma língua. Essa minha língua é língua de sinais como primeira língua e segunda língua é língua portuguesa.

(MOURÃO, 2011, p. 32)

São inúmeros os relatos que apontam para a falta de acessibilidade linguística e que comparam a experiência escolar com a experiência universitária. São destacadas situações como a inacessibilidade, a necessidade de reforço e empenho individual redobrado, a ênfase na cópia e na leitura como possibilidades base de participação. Tal como nas narrativas sobre a escola, a ênfase é dada aos movimentos feitos pelo sujeito e não à mobilização da instituição para proporcionar melhores condições de acesso.

[...] sem o apoio de intérpretes, não compreendia o que os professores falavam em sala de aula, da mesma forma que ocorrera durante as fases anteriores de escolarização, o que comprometeu a minha formação em muitos aspectos, principalmente no que se refere às áreas específicas da língua portuguesa e da língua inglesa, e essa é a realidade de muitos surdos nos espaços acadêmicos. Dessa forma, continuava sendo copista, apoiando-me no português escrito tanto para o meu aprendizado como para me comunicar com a maioria dos colegas e professores. Aterrorizava-me saber que teria uma aula mediada por interação ou atividades de língua inglesa no laboratório.

(OLIVEIRA, 2014a, p.25)

Há relatos que registram verdadeiras violências que dizem muito sobre os (não)espaços ocupados pelas línguas no ambiente acadêmico. Mariana Campos comenta em sua tese que terminar a graduação foi quase como sobreviver; após concluir essa etapa não sentia desejo de continuar estudando, porque desde a escola⁷¹ vivera em meio aos ouvintes, em um movimento infinito de não se sentir pertencente, não sentir-se completa.

Foi difícil concluir o TCC, pois me obrigaram a apresentar oralmente e não em Libras; me senti humilhada e forçada. Não atenderam à minha vontade. Apesar de terem suspenso o controle de tempo de apresentação e impedido acesso ao público geral, estando presente apenas a banca avaliadora do trabalho, foi um trauma da minha vida, mas enfim consegui apresentar.

(CAMPOS, 2015, p. 10)

O desejo pela língua, pela inclusão, pela possibilidade de existir no espaço acadêmico, a fuga da impossibilidade de existir motiva diásporas. A língua de sinais é o território surdo, que motiva sair do seio familiar e atravessar o país, em busca de direitos linguísticos, tal como o faz Camila Goés. É como se estivesse retornando para casa: bela metáfora, como diz a pesquisadora, para uma trajetória de alegrias e conquistas sem dúvida, mas repleta de sofrimentos em um novo estado geográfico - ainda que seus pés caminhassem no terreno suave da língua de sinais.

Sou cearense e no primeiro semestre de 2000 me mudei para a terra gaúcha, pois a universidade aqui tinha Intérprete de Libras, o que facilitava o entendimento das aulas.

[...]

Formei-me no ano de 2006, foi uma alegria, mas cheio de sofrimento durante esta época, pois me adaptava ao novo estado e também à situação de inclusão na universidade. No Ceará não tive a oportunidade de estudar em escolas de surdos, ou em escolas de inclusão, com a presença de intérprete. Depois de vivenciar esta nova realidade, onde os direitos linguísticos dos surdos estão respeitados, percebi a imensa diferença entre estar incluído e estar inserido. Até então havia vivido situações de inserção, porém sem acesso à informação completa, já que a língua de sinais praticamente não aparecia.

(GOÉS, 2010, p. 15)

⁷¹ A autora comenta sobre a experiência escolar na sua dissertação, porém a leitura da tese possibilitou enxergar um contínuo no enredo narrativo.

Além de Camila Goés, outros surdos também indicam o Rio Grande do Sul como estado em que as possibilidades surdas de acessar e participar do meio acadêmico se tornam mais efetivas, questão que por si só poderia se constituir em objeto de estudo. O Rio Grande do Sul é um estado com escolas de surdos com muitos anos de existência, é o espaço em que muitas lutas surdas se engendraram, foi onde os Estudos Surdos se consolidaram como um campo de saber na Educação por meio do NUPPES, e é provável que todos esses pontos se articulem e se retroalimentem.

Fiquei muito curioso ao descobrir que no Rio Grande do Sul, na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA - as aulas para surdos eram ministradas juntamente com a presença de um profissional intérprete da Libras. Neste momento, comecei a manter contato com esta Universidade, pois nela já havia diversos surdos estudando. Dessa forma, ingressei no curso de Pedagogia e percebi que os movimentos surdos eram muito maiores em relação aos que eu participava no meu Estado e isto proporcionava espaços muito maiores de discussão.

(ROSA, 2011, p.12)

A ULBRA, universidade em que Fabiano Rosa faz a sua formação, foi um dos primeiros espaços onde os surdos ingressaram para acessar o ensino superior⁷². Da mesma rede luterana é a escola Concórdia, referência em nível nacional como uma das primeiras instituições de ensino de surdos que fez a opção pela língua de sinais como língua de instrução, quebrando com a prática do oralismo (ASSIS SILVA, 2012), que na época da fundação da escola, imperava nas instituições de ensino de surdos, em todo o Brasil.

A Universidade Luterana, de Canoas, Rio Grande do Sul, por sua vez, congregou e até hoje congrega um grande número de surdos, em diversos cursos, possibilitando além da presença da língua de sinais pelas mãos dos intérpretes de Libras, a potencialidade do encontro surdo-surdo.

Minha esposa estava estudando na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), ela me sugeriu que eu também fizesse Faculdade. Fui para ULBRA, que é uma universidade que já tem um trabalho de inclusão de surdos há mais tempo, e ingressei no Curso de Pedagogia. O início do curso foi um pouco difícil, pois faltavam intérpretes, não eram todas as disciplinas que dispunham deste profissional. Depois de algum tempo, a ULBRA passou a disponibilizar o intérprete em todas as disciplinas em que havia surdos matriculados.

(SCHALLENBERGER, 2010, p. 17)

Neste mesmo ano prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, e ao iniciar o curso, deparei-me novamente com a Inclusão, mas desta vez não estava sozinha, havia outros colegas surdos, e para nossa alegria agora tínhamos o direito a um intérprete em sala de aula. Já no primeiro semestre fui convidada para participar como bolsista de um projeto, “Inclusão para surdos”, do IPESA – Instituto de Pesquisa em Acessibilidade, coordenado pelo professor Ottmar

⁷² Embora essas informações sejam recorrentes nos relatos da comunidade surda, não encontrei nenhuma referência que sustentasse essas afirmações. Na dissertação de Gisele Rangel (2004), porém, ela comenta sobre as lutas para abertura do Ensino Médio para surdos no Rio Grande do Sul, e posterior entrada de surdos na graduação.

Teske.

(SILVA, 2013, p. 21)

Para além do conforto linguístico, são notabilizados outros ganhos decorrentes da possibilidade do encontro entre surdos no ambiente acadêmico. Um dos aspectos centrais está na possibilidade de a diferença ser notada, e de que ela modifique práticas pedagógicas dos/das docentes universitários. Além disso quando as demandas individuais se transformam em demandas de um grupo, é facilitada a possibilidade de se conquistar direitos básicos como a presença de intérpretes. Por fim, um aspecto relevante destacado pelo excerto trazido a seguir, está na possibilidade de criar um ambiente linguístico nos quais os conceitos são repensados a partir da língua de sinais, o que é potente até mesmo para o desenvolvimento da própria língua, uma vez que novos termos são pensados, bem como estratégias de tradução são produzidas.

Para mim havia ainda outra novidade: era a primeira vez que eu estudava com intérpretes. Percebi que a presença deste profissional auxiliava em muito nossa aprendizagem. No entanto, faltava aos intérpretes (e também para nós surdos) o conhecimento de sinais específicos da área (conceitos, nomes de autores, terminologias próprias, entre outros), o que levava os profissionais ao uso da datilografia com muita frequência. Como éramos um grupo de surdos, pudemos pensar, a partir das características dos autores e dos conceitos apreendidos, quais sinais seriam mais apropriados para a expressão em Libras dos aspectos apresentados em Português. Este processo partilhado facilitou bastante, em termos de tempo e de acesso aos conteúdos, as práticas de interpretação.

Neste mesmo período, comecei a participar de um grupo de surdos que pesquisava e estudava linguagens específicas de diferentes áreas de saber, como por exemplo, pedagogia, filosofia, matemática, informática, para auxiliar intérpretes e estudantes surdos que atuavam/frequentavam diferentes cursos em nível superior. A partir de uma análise a distância da vivência do período da faculdade, vejo hoje pontos positivos e outros que mereciam ajustes na prática dos intérpretes da época. Como positivo, o conhecimento da área que alguns deles possuíam e a possibilidade de acesso aos professores para o esclarecimento de nossas dúvidas. Como pontos que poderiam ser melhorados (do meu ponto de vista como formadora de intérpretes hoje), destaco a redução de informações e a inclusão de exemplos para nos ajudar a compreender. No entanto, em uma análise crítica, vejo que nós surdos também não tínhamos consciência da dificuldade da prática realizada pelos intérpretes e, muitas vezes, por não termos base para a compreensão das discussões e/ou por desconhecimento.

(ALMEIDA, 2010, p. 5-6)

Percebe-se com esse relato que, na medida que os surdos ocupam mais espaços, os ganhos não são apenas para o sujeito que conquista, por exemplo, um título acadêmico. Essa presença causa efeitos. Sem dúvida os efeitos iniciais são de desconforto, estranhamento, porém aos poucos é possível enxergar ganhos, repensares pedagógicos e curriculares. No caso dos surdos, de maneira específica, junto com um sujeito, adentra com ele, nos diferentes ambientes, uma língua, que quanto mais espaços ocupa, mais cresce, mais o léxico se amplia, mais as possibilidades de pensar sobre ela se dilatam.

No caso do acesso ao Ensino Superior, ainda há ênfase a uma ideia de êxito que se relaciona com a possibilidade de cursar uma graduação, algo que é evidenciado em tantas pessoas que comemoram passar em um vestibular. Para os surdos, porém essa conquista apresenta um caráter de cidadania, de possibilidade de mostrar-se como capaz perante a sociedade mais ampla.

Para nós, o curso de Pedagogia foi uma conquista e estarmos neste dia de formatura, é a maneira que podemos apresentar nossa gratidão para todas aquelas pessoas e lutaram para que chegássemos até aqui.

Mostramos a toda sociedade que somos cidadãos, que temos condições de estar em uma universidade aprendendo e tendo acesso às informações com umas diferenças a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. A todos, nossa imensa gratidão!!!!

(SCHMITT, 2008, p. 20)

Todos esses aspectos possibilitam entender os motivos para que as experiências vividas durante a graduação em Letras-Libras sejam um dos grandes destaques narrativos desta seção na qual se analisam as narrativas de experiência do Ensino Superior. O curso, que formou centenas de surdos em nível nacional, foi citado em oitenta e três⁷³ trabalhos como espaço de formação desses sujeitos pesquisadores.

Nesse meio tempo, eu passei no vestibular do curso Letras-Libras, em junho de 2008 com 26 anos. A prova do vestibular foi em Libras. O curso foi ofertado na modalidade à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina, que teve um polo na UFES. Assim, eu pude estudar Língua Brasileira de Sinais de forma aprofundada, a partir de um olhar acadêmico, por meio dos Estudos Linguísticos.

Eu cursei o Letras-Libras em nível de Licenciatura (que forma professores de Libras). As vagas eram prioritariamente destinadas para os surdos. Também houve a criação do curso Letras-Libras em nível de Bacharelado para a formação de tradutores e intérpretes. No Polo, todos os alunos da licenciatura dominavam Libras, eram surdos. Os professores das disciplinas ministravam suas aulas em Libras, por meio das videoconferências, os tutores do Polo eram fluentes e proficientes em Libras e dominavam os temas. Formei em julho de 2012.

No curso Letras Libras eu me senti muito livre porque pela primeira vez a Libras era a língua que estava em todos os contextos e atividades. Os tutores sabiam Libras com fluência e os professores também. Foi muito diferente. Uma excelente experiência.

(MILLER JUNIOR, 2013, p. 28-29)

Assim como nas narrativas sobre o período escolar, os relatos sobre as experiências no curso de Letras-Libras se constituem como um importante registro da história da educação de surdos no Brasil. É possível conhecer um pouco sobre o curso: a sua seleção em Libras, e que priorizou surdos e ouvintes que já atuavam como professores (ou instrutores) ou intérpretes embora não tivessem formação específica; o corpo docente e tutores que possibilitaram a

⁷³ Em dois desses trabalhos, no entanto, os pesquisadores afirmam não ter terminado o curso e um dos trabalhos o autor afirma estar fazendo o mestrado ao mesmo tempo em que faz a graduação em Letras.

constituição de um curso bilíngue, um formato completamente único em nível nacional; o número grande de surdos; o formato a distância, dentre outros aspectos.

Neste meio tempo, em 2006, me veio a notícia da criação do novo curso, visto como pioneiro, de Letras/Libras da modalidade à distância ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Lá fomos eu e a minha irmã em busca da oportunidade nesta nova vida acadêmica na Universidade de Brasília – UnB, que foi um dos polos do curso oferecido pela UFSC e com muita alegria, mais uma vez, conseguimos entrar. **Pela primeira vez em toda a minha vida escolar, o primeiro dia do curso foi tudo um arco-íris, com professores bilíngues, todos os colegas Surdos, aulas ministradas em Libras – experiências que nunca vivenciei igual em toda a minha vida escolar.** Apesar de termos vidas, estudos e trabalhos em Patos de Minas, nos sacrificamos em conciliar duas graduações, trabalhos e viagens de 06 horas para realizar o curso de Letras Libras, aos sábados, o que nos deu muitas noites mal dormidas, muitos trabalhos a ser realizados, viagens longas e cansaços intermináveis. **No fim tudo valeu a pena, pois o curso me fez sentir parte do mundo que vivo, o que nunca tive isso durante os meus anos de escolarização, onde eu podia respirar, aprender e vivenciar em Libras.** Estas experiências enriqueceram muito o meu saber, podendo, enfim, concretizar a realização do meu sonho de estudar numa educação de ensino bilíngue. Formamos em 2010, nas primeiras turmas de Surdos, formados como professores de Libras.

(LIMA, 2018, p. 39, grifos nossos)

O Letras-Libras é apresentado como um espaço de experiências completamente distintas de qualquer outra, mesmo para aqueles que já haviam crescido frequentando escolas específicas para surdos. Talvez a grande diferença esteja na possibilidade de contar com professores e tutores surdos ou ouvintes fluentes em língua de sinais em um nível de ensino que até então era conquistado por pouquíssimos surdos, e em situações geralmente excludentes, como discutimos em excertos apresentados há pouco. Outro aspecto é o ingresso massivo de surdos no nível superior como nunca antes visto no país, o que possibilitou compartilhamentos linguísticos e culturais potentes tanto para a comunidade surda, que agora se constituía academicamente, como para o próprio espaço universitário que viu seus prédios, bares, entornos se modificarem com o movimento das mãos sinalizantes.

Relembro como foi importante minha experiência no curso de Letras/Libras em 2006, na modalidade de Ensino a Distância – EAD, no Polo UFSM. No total, eram quinhentos alunos e alunas, distribuídos em nove polos de universidades do Brasil. Nesse caso, na sala de aula do Polo UFSM, havia 55 alunos surdos; podemos imaginar o compartilhamento dos colegas surdos, o consumo e produção por meio da sua língua de sinais e das experiências visuais. Suas identidades iam se fazendo, entre tantos outros aprendizados.

(MOURÃO, 2016, p. 25)

Em agosto de dois mil e seis, surgiram os primeiros cursos de Letras LIBRAS do Brasil. No Rio Grande do Sul, a cidade escolhida foi Santa Maria e o curso era da Universidade Federal de Santa Catarina. Abertas as inscrições, eu me candidatei e fui selecionada. O curso era semipresencial. Por quatro anos viajei saindo de Passo Fundo às 2h de sábado, assistia 8h de aula e às 23h chegava de volta. Desta região íamos eu e uma colega de Erechim.

A turma tinha quarenta alunos, todos surdos. O método era visual e a aprendizagem era acessível. A satisfação era enorme, muito cansaço sim, pois eram cinco horas para ir, mais cinco para voltar, mas estar naquele ambiente e fazer parte daquela história eram coisas inexplicáveis, provocavam uma satisfação indescritível. Desde que ingressei no curso superior e tive as aulas traduzidas, aumentou

minha autoestima: percebi que eu aprendia, que não era “burra”. **A conclusão da pós-graduação e a conclusão do curso de Letras LIBRAS solidificaram esse sentimento de ser capaz, de me incluir no conhecimento se o método fosse adequado à forma como aprendo**

(SOUZA, 2014, p. 25-26, grifos nossos)

O relato de Tatiane Souza chama atenção para um detalhe interessante: o fato de que, por ser um curso único visto como uma oportunidade pela comunidade surda, os polos de educação a distância congregavam surdos de diversas cidades. Essas viagens me remeteram aos inúmeros deslocamentos feitos pelos alunos das escolas de surdos em busca da língua de sinais, questão que discuti na seção 6.2 desta tese.

A graduação em Letras-Libras é apresentada como uma grande conquista surda, que possibilitou não somente o encontro linguístico e cultural entre pares surdos, mas também uma presença qualificada da língua de sinais e do *status* dessa língua ao longo do curso. A Libras deixa de apenas ser vista como um recurso, como tantas vezes acontecia nas escolas, e passa a ser a língua de instrução, construção de conhecimentos, compartilhamento de experiências e objeto de estudo desses acadêmicos. Firma-se o conceito de minoria linguística, ampliam-se os estudos no campo da linguística, tradução, educação que tem como base a língua de sinais, as culturas surdas.

Cada sujeito encontra experiências paralelas com a vida dos colegas e também nas disciplinas que tratam de literatura surda, história da educação de surdos, identidades surdas, entre outras. A língua de sinais e o espaço surdo é ressignificado, a vida se transmuta em possível objeto de estudo, a diferença surda ganha destaque.

As disciplinas são específicas da cultura surda como, por exemplo: Literatura Surda, Didática específica para surdos, Língua de Sinais até o quinto nível, Escrita da Língua de Sinais entre outras. É um curso “vivo” para os surdos, pois a LS está sempre presente, as discussões acerca dos temas que envolvem a educação de surdos são latentes.

(SILVA, 2013b, p. 22)

Essas experiências acadêmicas me possibilitaram compreender mais a respeito da realidade surda que eu vivenciava, mas muitas vezes não compreendia pela falta de argumentos teóricos. A questão cultural, da comunidade, da língua, das possibilidades, isso para mim era distante antes desses contatos, visto que fiquei afastada da comunidade surda por um tempo. Também aprendi muito sobre a Libras, sua estrutura, as estratégias de ensino como segunda língua, entre outros aspectos. Infelizmente, durante a graduação, bem como nos momentos de eventos diversos, senti falta de discussões voltadas aos surdos com deficiência.

(MARINS, 2015, p. 83)

Aparecida Rossi, por exemplo, que havia relatado as inúmeras dificuldades de fazer uma graduação, pois nem mesmo o direito a prestar um vestibular lhe era dado na época, aponta a licenciatura em Letras-Libras como um ganho não somente individual, mas para toda a comunidade surda brasileira: um curso pioneiro, que se torna inclusive modelo para outros países. A pesquisadora, que já havia se formado em odontologia em 1977, retorna em 2006

para a graduação para cursar a primeira turma da Licenciatura em Letras Libras no polo da UNB, e a partir dessa nova formação afirma assumir “a missão de multiplicadora desta semente, compromissada com o crescimento de uma educação de qualidade para a comunidade surda.” (ROSSI, 2014, p. 18)

A área da educação sempre foi o meu ideal e deixei meu legado em vários lugares por onde morei. Na minha formação acadêmica, apesar de ter iniciado numa época em que o preconceito se manifestava de uma forma estúpida na sociedade, por ignorância sobre o mundo dos surdos, ganhei muita experiência que valeu para a minha vida pessoal e profissional. Ao iniciar a Licenciatura Letras /Libras, enriqueci meus conhecimentos e percebi que preciso continuar buscando sempre para adquirir segurança ao me relacionar com alunos, passando meu legado, minhas experiências como um futuro modelo de professor.

(ROSSI, 2014, p. 19)

Assim como Aparecida Rossi, que já tinha uma outra formação anterior ao curso de Letras-Libras, este foi o caso de muitos outros surdos, sendo essa dupla formação objeto de estudo da dissertação de Bruna Branco (2019), pesquisadora surda, que em 2018 também completou o seu segundo curso superior em Letras-Libras.

A pesquisa de Branco (2019, resumo) teve como objetivo analisar narrativas produzidas a partir de entrevistas “realizadas com seis professores surdos, egressos da primeira edição do curso de licenciatura em Letras Libras do polo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que fizeram dessa sua segunda graduação”. Segundo a autora mais da metade dos 46 estudantes surdos formados no polo de Santa Maria⁷⁴, tem o curso de Letras-Libras como segunda formação. Outro aspecto destacado pela autora é que deste total de egressos do Letras-Libras deste polo em específico, 38 ocupavam, na época, cargos públicos, o que demonstrava que a segunda graduação havia se configurado como um importante investimento pessoal para conquistar empregos melhor remunerados. Por fim, a pesquisadora ainda destaca, com base nas entrevistas realizadas, que embora desejosos de atuar nas áreas de suas primeiras formações, os surdos acabaram encontrando maiores possibilidades de carreira no ensino de Libras, fator que valorizou essa segunda graduação.

Percebe-se que o valor da graduação em Letras-Libras não é medido pela possibilidade de acesso ao Ensino Superior, embora este também seja um aspecto relevante. Os significados transcendem a possibilidade de conquistar um diploma, até mesmo porque para alguns surdos este não seria o primeiro; no entanto neste segundo curso essa certificação possuía outro peso, pois desta vez a participação efetiva nas aulas e as possibilidades de aprendizagem eram garantidas.

⁷⁴ Foi o primeiro polo do curso de Letras-Libras a distância no Rio Grande do Sul. O curso, que tinha a sede na UFSC, formou turmas em 2010 em Santa Maria, 2012 em Porto Alegre e 2018 em Santa Rosa.

Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC — criou o curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade Educação a Distância. Ingressei nesse curso e, já no resultado do vestibular, percebi ainda mais forte essa dificuldade dos surdos com relação ao uso do português, devido ao baixo nível do desempenho dos candidatos surdos na prova de português, considerando a simplicidade dos textos apresentados para as questões. Esse fato foi confirmado ao longo do curso, uma vez que a maioria de meus colegas se apoiava basicamente nos textos traduzidos para a Libras e realizavam suas atividades filmadas nessa língua, devido à dificuldade de compreensão leitora e de expressão escrita na L2.

Nesse curso, como aluno, deparei-me pela primeira vez com a Libras em sala de aula, associada a recursos de acessibilidade, que me permitiu participação efetiva no curso por meio de interações regulares com professores e colegas. Para mim, um universo novo, diante de duas possibilidades: a expressão na forma escrita do português e a expressão na forma sinalizada da Libras, me permitindo expror significativamente meus conhecimentos.

(OLIVEIRA, 2014a, p.27)

Mesmo sendo uma segunda graduação, há a afirmação de que foi uma experiência totalmente diferente e muito mais marcante. Para Rita Maestri (2014, p. 14) “foi uma experiência completamente diferente”, pois neste segundo curso ela já tinha os direitos linguísticos assegurados legalmente. Talvez o que se possa pensar é que nesse segundo momento era possível ser surdo dentro do espaço acadêmico e, para além disso, era valorizado ser surdo nesse ambiente.

Destaco o quanto esta experiência foi enriquecedora e prazerosa, na medida em que todo o ensino é mediado pela Língua de Sinais, além de contemplar uma metodologia que respeita a singularidade de aprendizagem dos sujeitos surdos, que ocorre por meio do processo de percepção visual da informação.

(MAESTRI, 2014, p. 15)

Em 2006, ingressei na faculdade de Letras-Libras, e fiz parte da primeira turma do Brasil. Minha experiência universitária foi fascinante, tenho conhecido surdos intelectualizados, com identidade surda forte, que lutavam por seus ideais. Na faculdade, vi que o surdo é capaz de aprender e fazer o que quiser. Compreendi que eu sou capaz de aprender várias línguas e que minha surdez não se constituiria barreira. Hoje sou mestranda. Minha escolha de pesquisa é fruto desse tempo de minha vida, dona da convicção de que qualquer surdo é capaz de aprender quantas línguas ele desejar, e me sinto compromissada com este processo de ensino-aprendizagem de inglês para surdos.

(XAVIER, 2014, p. 19)

Deste modo, além dos conhecimentos formais adquiridos no curso, havia a possibilidade de encontro com tantos outros surdos, com suas experiências e bagagens culturais. Talvez um dos grandes ganhos desse curso tenha sido a possibilidade de encontro, das necessidades que se produziram, na efervescência de sinais, de questionamentos...

Nestes quatro anos, as aulas presenciais aos sábados, muito acrescentaram na formação de conhecimentos do grupo, por ser um ensino mediado por meio da Língua de Sinais. Os encontros informais, após as aulas, também significavam uma fonte rica de compartilhamento do acervo cultural trazidos por cada colega surdo, o que contribuiu para o fortalecimento das diferentes identidades surdas de cada integrante do grupo.

Importante ressaltar a importância do nosso grupo também na produção de conhecimentos. Sobre este ponto, observo que uma das dificuldades encontradas durante as aulas referia-se à ausência de sinais

específicos para a abordagem de diferentes conteúdos nas disciplinas. Diante desta lacuna, o nosso grupo em Florianópolis, assim como nos outros polos, reunia-se para criar, em caráter provisório, alguns dos sinais faltantes que eram urgentes, e que eram compartilhados nas aulas presenciais sincronizadas por meio das videoconferências. Desta forma, nestes espaços de tempo, em que os surdos do Brasil inteiro podiam estabelecer contatos, os sinais criados eram apresentados e avaliados. A partir desta avaliação os sinais eram por nos convencionados como padrão. Depois disso, eram disponibilizados no Glossário dentro do AVEA.

(MAESTRI, 2014, p. 136)

Um outro aspecto semelhante é ressaltado por Sônia Regina Oliveira quando afirma que a experiência de cursar o Letras-Libras não foi somente uma possibilidade de estudar em nível superior e se aproximar do sonho de ser professora, mas foi uma possibilidade de quebrar barreiras entre surdos oralizados e sinalizantes.

Foram quatro anos de ricas experiências e aprendizados. Muitos surdos tiveram a chance de, pela primeira vez, cursar um nível superior. O curso estava todo estruturado para que tivéssemos a acessibilidade necessária. Tínhamos contatos com surdos de diversos estados brasileiros e o resultado foi um rico conhecimento de vários aspectos que envolvem toda a problemática da surdez e seus usuários, em diversos âmbitos. Várias pesquisas foram desenvolvidas, assim como a criação de muitos sinais que estão sendo utilizados pelos intérpretes.

Essa vivência, além da aprendizagem riquíssima, proporcionou uma aproximação entre surdos sinalizados e oralizados: aqueles possuíam maior domínio da Libras, enquanto esses dominavam melhor a língua portuguesa. O contato nas aulas presenciais e a execução das tarefas que deveriam ser feitas em ambas as línguas favoreceram o aprendizado das línguas pelas duas partes, como também diminuiu o preconceito que as separavam.

(OLIVEIRA, 2014b, p. IX)

Para Bianca Pontin o Letras-Libras é representado como um presente: filha de surdos, teve a língua de sinais presente em sua vida desde o berço, mas pela primeira vez teve a oportunidade de ter colegas surdos, uma vez que - durante toda a educação básica, mesmo que a contragosto - estudou em escolas de ouvintes. Em outro excerto, a pesquisadora também afirma que o curso teria mudado sua vida, pois a partir das aprendizagens do curso agora ela sabia como argumentar e negociar conhecimentos e ideias.

Em 2006, realizei o vestibular para o curso de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC em Letras/Libras, no polo da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, na modalidade à distância, que foi onde, pela primeira vez, tive a experiência maravilhosa de ter colegas surdos.

Como ingressei no Letras/Libras? Foi o maior presente que ganhei! Eu estava trabalhando voluntariamente com surdos, fui visitar a Associação e muitos amigos me perguntavam se eu me inscreveria, mas eu não estava entendendo o que era aquele curso. Um amigo me perguntou se eu faria faculdade, respondi que sim, em Biologia, Letras ou Farmácia, mas que meu pai não podia pagar tudo sozinho. Meu amigo, então, me disse para me inscrever para o Letras/Libras e foi o que fiz.

Ao viajar em grupo para Santa Maria para fazer as provas do vestibular, me apavorei ao ver o pessoal lendo história surda e outros materiais. Tudo isso era desconhecido para mim porque eu estudei em escolas de ouvintes. Tive que ler tudo emprestado deles e para minha surpresa, acertei todas as questões!

(PONTIN, 2014, p. 15)

A narrativa de Pontin reforça o argumento com o qual finalizo esta seção: o curso de Letras-Libras teve um papel crucial na ampla inserção de surdos nos Programas de Pós-Graduação, não apenas por garantir a formação mínima para acessar esse nível de ensino, mas porque possibilitou a esses sujeitos subsídios teóricos para as lutas e negociações surdas. Além disso, essa graduação colocou uma lente sobre diferentes temáticas relativas às línguas de sinais e sobre as vidas surdas, possibilitando que essas questões se constituíssem em possíveis objetos de pesquisa. O excerto a seguir complementa esta argumentação:

Em 2006, entrei no curso de Letras/Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com polo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste curso foram trabalhados os aspectos da Língua Brasileira de Sinais e a valorização da comunidade e cultura surda. O curso de Letras/Libras abriu caminho para novas disciplinas e novos conhecimentos, onde nós surdos podemos discutir os nossos anseios, e buscar novas conquistas na sociedade. Enfim, pode-se registrar que a comunidade surda quer a valorização da língua de sinais e cultura visual.

(ALBERTON, 2015, p. 19)

Na próxima seção adentramos nas narrativas sobre os caminhos percorridos no processo de tornar-se mestre e/ou doutor surdo. Sabemos de antemão que a pós-graduação é apenas um trecho de uma longa caminhada que já destacamos desde a descoberta da surdez, aos modos de tornar-se surdo e que nos fornecem dados para pensar as possibilidades de tornar-se um surdo acadêmico.

Seguimos a viagem...

7.2 - BILINGUISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO: a presença surda

*[...] só fala na voz de ninguém quem sempre teve
voz e nunca precisou reivindicar sua
humanidade.*

Djamila Ribeiro (2017, p.90)

Partindo da afirmação de Djamila Ribeiro que escolhi para iniciar essa seção, compreendo que nem sempre os surdos tiveram voz no ambiente acadêmico. Os diversos relatos já apresentados, sobre a descoberta da surdez, inúmeras tentativas de apagamento da diferença, as in/exclusões na educação básica, que se seguem na graduação, fornecem subsídios para destacar a relevância da chegada a pós-graduação. É por isso que a autoria

surda merece ser ressaltada, pois ela não foi fácil de ser conquistada; a presença dos surdos na pós-graduação ainda é algo que está em construção, e que possui inúmeros elementos a serem pensados para que esses sujeitos possam acessar esse espaço de maneira mais igualitária.

Ser surdo não é apenas não ser ouvinte, as diferenças não se organizam dessa maneira simplista e binária. Não adianta, portanto, olhar para o ouvinte para dizer o que o surdo necessita, mas é preciso olhar para a diferença surda, e a partir dela pensar nesse espaço acadêmico para que ele comporte esses sujeitos. E não no sentido de tolerar, aceitar a sua presença, mas de compreender a sua presença como um direito, que ocupa e modifica esse espaço.

No artigo *A presença dos surdos nas pesquisas das línguas de sinais* (STUMPF; QUADROS, 2019), as autoras apresentam o histórico dos surdos na UFSC, registro que seria interessante de ser replicado nas demais universidades brasileiras. Segundo as autoras, em 2004 iniciaram-se ações na universidade com objetivo de promover o empoderamento acadêmico dos surdos. Naquele ano a universidade se vinculou a um programa com financiamento CAPES que, através de políticas afirmativas, garantiu a formação de três doutores e seis mestres surdos. Desde o início do programa já se formaram mais de 50 surdos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística e Estudos da Tradução da UFSC.

Carolina Hessel Silveira, que fez o seu mestrado na UFSC, relata um pouco da sua experiência no PPGEDU dando ênfase à acessibilidade linguística desde o processo de seleção até o relacionamento com a orientadora. O destaque é dado para o fato de que os ouvintes precisavam saber a língua de sinais para acessar determinadas áreas ou disciplinas e que houve inclusive a preocupação de um professor, de reservar o espaço de sua disciplina para que ouvintes da turma aprendessem Libras e assim a comunicação em sala de aula não ocorresse estritamente intermediada por intérpretes. O sentimento de Silveira é reforçado no relato de Flaviane Reis apresentado na sequência:

Em 2004/2, entrei no mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, na área da Educação e Processos Inclusivos. Minha visão é de que a Universidade está começando mudanças na Educação de Surdos; por exemplo, minha orientadora sabe usar Língua de Sinais para comunicação claramente; teve intérpretes em todas as disciplinas que fiz, sem precisar esforço para procurar intérpretes. A prova que fiz para entrar no mestrado foi com o uso de Língua de Sinais, nada de prova escrita em Língua Portuguesa. Ouvintes também tiveram que fazer a prova de LS; numa disciplina - Seminário de Dissertação - todos os alunos surdos e ouvintes usavam só a Língua de Sinais e eram dois semestres. Até em uma disciplina - Educação Intercultural - o professor reservava meia hora para se ensinar Língua de Sinais Brasileira (LSB) no começo da aula para alunos ouvintes se comunicarem e conhecerem como é a cultura da língua própria dos surdos. Já viu isto as outras universidades fazerem? Vejo que a UFSC mostrou a possibilidade de abrir espaços em uma perspectiva surda, numa política dos surdos.

(SILVEIRA, 2006, p. 14)

O mestrado já é algo totalmente diferente do que eu tinha vivido, uma proposta totalmente inovadora. Começar com o processo seletivo, realmente foi totalmente diferente. Fiz as provas de seleção de mestrado na Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos, na língua de sinais. Fiquei motivada pelo poder da língua de sinais como primeira língua e o poder que foi dado à língua de sinais.

(REIS, 2006, p. 24)

Tanto a narrativa de Carolina, quanto de Flaviane apontam para alguns aspectos valorizados pelas pesquisadoras, tais como participar de aulas ministradas em língua de sinais, ter a possibilidade de se comunicar com qualquer colega nessa língua e ter processos de seleção para esses programas, que compreendam a diferença linguística dos surdos. Ambas as pesquisadoras produzem suas narrativas a partir de experiências vivenciadas na UFSC, mas não somente este espaço é destacado nas narrativas. Janaina P. Cláudio, por exemplo, comenta uma situação bastante positiva em relação ao espaço da Libras no PPGEDU – UFRGS:

[...] a minha orientadora conhece a minha língua, Libras, isso facilita a nossa comunicação. Os intérpretes estavam presentes em todas as disciplinas em que me matriculei, tornando possível o acompanhamento, a participação, valorização de meus estudos e a ampliação de horizontes. A prova de seleção que fiz para entrar no mestrado, na primeira fase foi escrita em português e na segunda fase fui entrevistada por professores com a mediação de um intérprete de Libras. Tive uma disciplina de Estudos Surdos, em uma turma mista: ouvintes e surdos. Um intérprete realizava a mediação para os surdos e também para aqueles que não conheciam Libras. Em todos os encontros os colegas mostraram interesse em conhecer a comunidade surda e em ampliar a comunicação.

(CLÁUDIO, 2010, p.19-20)

Ronice M. de Quadros e Marianne Stumpf, no artigo há pouco referido, destacam outras ações que compreendem como necessárias para que os surdos possam participar ativamente de pesquisas. Dentre as ações, se destacam a ampliação da formação de pesquisadores surdos em diferentes áreas de conhecimento e a não permissão de que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos surdos.

Ainda sobre o uso das línguas no espaço acadêmico, Fernanda Machado pondera que, embora a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais estivessem presentes no processo de seleção, não estavam em igualdade. Assim, mesmo que a língua de sinais fosse aceita, ela ainda não possuía o mesmo status da língua da maioria. Na época, embora a Libras fosse aceita na prova de seleção, não era aceita para a publicação da dissertação ou tese.

Essa diferença de status entre as línguas pode ser percebida em uma situação de processo seletivo para pós-graduação em que são aplicadas provas no programa de linguística em língua de sinais e português e provas em língua de sinais no programa de tradução. Percebemos que os candidatos ouvintes ou surdos no programa de linguística foram aprovados e reconhecidos com base na sua proficiência e desempenho no português escrito enquanto os candidatos que realizavam sua prova em

libras não tinham o mesmo reconhecimento. Sabemos que assim como a língua portuguesa, a língua de sinais tem sua gramática, estrutura, sintaxe, que apresenta diferentes gêneros textuais, entre eles, o gênero acadêmico, que é formal e que conta com produções em artigos científicos, dissertações, palestras e as mais diversas possibilidades de uso. Todas essas formas possíveis exigem um uso consciente e responsável, sendo ainda uma língua reconhecida na legislação brasileira. Mesmo assim, o status da língua de sinais ainda é minoria em alguns contextos, em relação ao português.

(MACHADO, 2013, p. 32)

A respeito de publicar a dissertação ou tese em língua de sinais, Stumpf e Quadros (2019) afirmam que essa possibilidade foi aprovada no ano de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. No entanto, em 2014, Nelson Pimenta de Castro já havia produzido a sua dissertação em Libras e Português, embora a versão sinalizada seja disponível, de acordo com as autoras, apenas em um DVD, ou seja, em mídia física, na biblioteca da universidade. Em 2017 foi publicada a primeira tese totalmente em Libras, de Fernanda Machado, desta vez sem o texto escrito em português, apenas a tradução oral acompanhando a sinalização que se encontra disponível on-line e, portanto, acessível ao público mais amplo.

A tese de Fernanda Machado foi um marco na produção acadêmica surda, o que é destacado por Tânia Regina O. Ramos, que compôs a banca da pesquisadora. A sua experiência, como única ouvinte sem domínio da Libras a compor a banca é trazida como epígrafe da parte escrita da tese de Fernanda Machado, a qual contava apenas com elementos pré-textuais, referências e anexos. Tânia ressalta ainda a importância de o trabalho em específico ter sido produzido em Libras, não somente pelo caráter político, mas também pelo objeto de pesquisa escolhido pela pesquisadora⁷⁵.

Eu tive intérprete então, foi mediada durante todo o tempo por uma intérprete seja o que todos os membros disseram e depois eu fui mediada quando eu falei pra Fernanda entender o que eu queria dizer e, eu enfatizei na ocasião a importância do trabalho da Fernanda em Libras. E eu queria reforçar agora que ela está na reta final, o quanto vai ser importante para a cultura surda, para a cultura brasileira, para a Universidade Federal de Santa Catarina, que a Fernanda apresente seu trabalho na língua que ela domina que é, a língua brasileira de sinais. Eu conheço, a Fernanda como poeta, ela é professora de Letras Libras e eu estava explicando aqui um pouco antes de gravarmos que a Fernanda faz o que na língua portuguesa a gente chama de metalinguagem. Com os seus sinais, Fernanda pensa os próprios sinais poéticos. Então, o trabalho dela perde todo seu significado, toda sua importância, se ela escrever esse trabalho em língua portuguesa. É fundamental que ela apresente seu trabalho na língua brasileira de sinais. Eu só tenho a dizer isso!

(MACHADO, 2017a – Epígrafe da tese)

⁷⁵ A pesquisa de Renata Bosse (2014) que também analisa poemas em Língua de Sinais, mas que foi produzida em português, abrange um DVD com o registro do material analisado diretamente na língua em que foi produzido, já que no texto escrito a pesquisadora optou por utilizar glosas em português.

Daniel Mato discute que boa parte das investigações sobre grupos em situação de desvantagem não são acessíveis a esses povos, uma vez que os “resultados produzidos frequentemente só conduzem a comunicações escritas em linguagens especializadas e, em certas ocasiões, inclusive em idiomas desconhecidos pelos grupos humanos investigados” (2005, p. 160). No entanto, a produção de uma dissertação ou tese em Libras, em vídeo ou na escrita em sinais (SignWriting), tal como fez Ampessan (2015), é uma possibilidade de tornar um texto acessível para a comunidade surda, sobre/com a qual geralmente essas pesquisas se produzem.

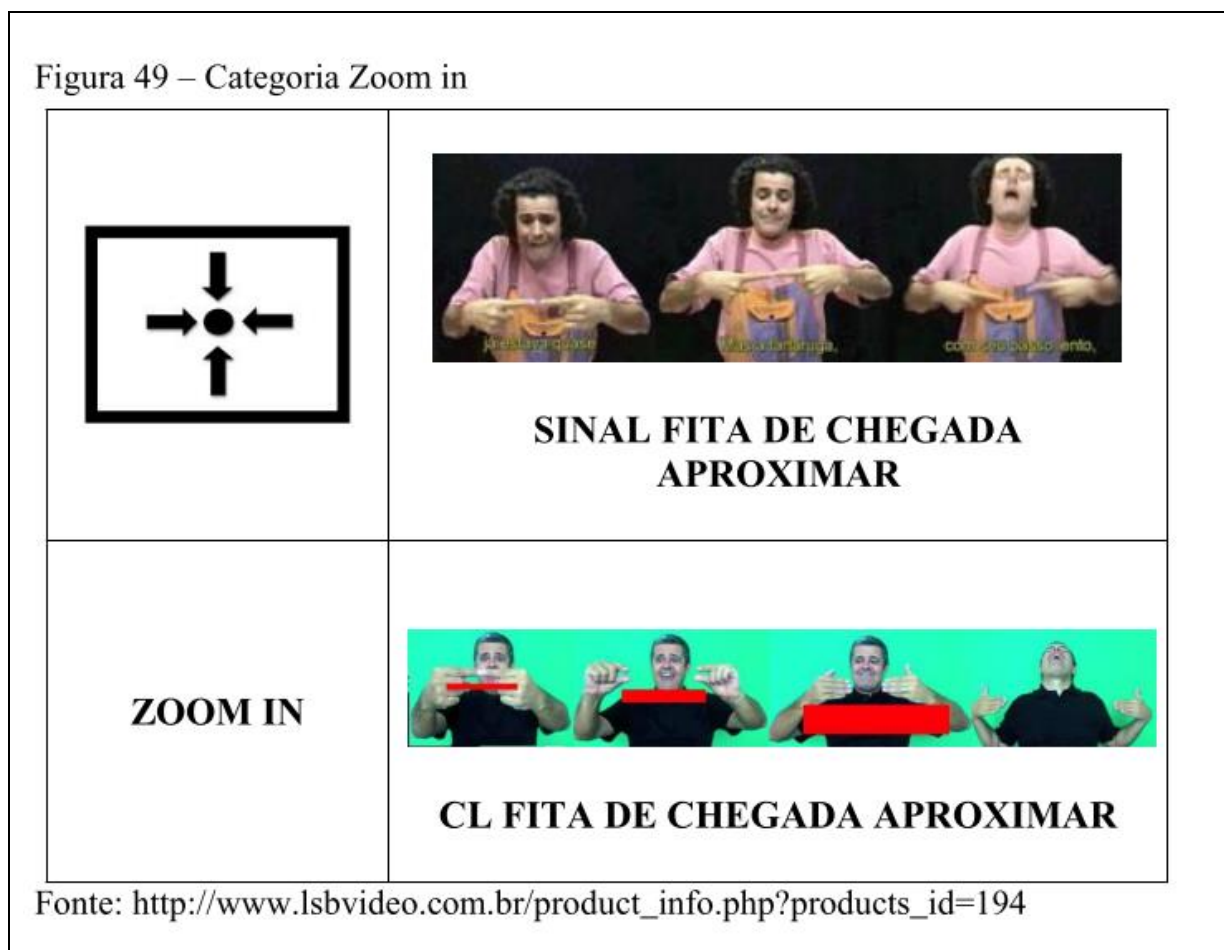
Concordando com a discussão proposta por Mato, compreendo que não é somente uma questão de linguagem acadêmica, mas também da(s) língua(s) que são aceitas ou valorizadas no ambiente e na produção acadêmica. Nelson Pimenta de Castro (2012) faz extensa crítica à obrigatoriedade de entregar sua dissertação em português, o que segundo ele, é uma prática ouvintista que não prestigia a língua de sinais, colocando-a como uma língua do deficiente. Além disso, no caso específico da temática, que discute a língua de sinais, Nelson Pimenta de Castro, tal como Fernanda Machado, postula que haveria um prejuízo para o próprio entendimento da pesquisa:

Por isso, afirmo que os estudantes, professores, intérpretes de LIBRAS e demais pessoas interessadas no assunto poderiam ser iniciadas mais facilmente no mundo imagético das narrativas das fábulas se pudessem “ler” esta minha teoria diretamente em LIBRAS e, desta forma, vivenciá-la na forma de imagens e movimento, ao invés de lê-la em português, na modalidade oral auditiva, para só então criar um imaginário imagético a respeito, o que me parece um pouco mais complicado e demorado[...]. Entretanto, os trâmites acadêmicos ainda estão presos e atrelados a normas como as estipuladas pela ABNT, que determina, entre outras coisas, que uma dissertação deve ser apresentada por escrito.

(CASTRO, 2012, p. 29)

A estratégia adotada pelo autor para sanar este prejuízo, foi a de recheiar a sua dissertação com imagens que trouxeram mais clareza para as discussões baseadas, sobretudo em aspectos estritamente visuais da língua. Além disso, embora não tenha encontrado disponível na internet, possivelmente em função do período em que a dissertação foi publicada, na página 165 da dissertação há referência a um anexo, um DVD contendo a dissertação sinalizada, onde também constariam trechos de filmes e vídeos analisados durante a pesquisa.

Figura 43 - Registro de vídeo em fotos



Fonte: CASTRO, 2012, p. 76

A reivindicação feita por Castro contrastada com a possibilidade conquistada na tese de Machado, evidenciam um outro aspecto, talvez ainda mais relevante, a respeito dessas produções em língua de sinais: elas são uma forma de não apenas os PPG respeitarem a presença surda em seus espaços, mas de deixarem-se habitar por essa presença, deixarem-se modificar por ela. Situação semelhante é abordada por Maria P. Fagundes, que em seu trabalho de conclusão discute as produções acadêmicas de indígenas. Segundo a autora, em alguns desses trabalhos, os resumos são publicados em Kaingang e não em inglês como comumente acontece na maioria das teses e dissertações, além disso, esse posicionamento político, que também pode ser encontrado ao longo dos textos dos autores indígenas que “chegam a ter trechos inteiros em Kaingang, sem tradução para o português, o que demarca também para quem aquele trecho é escrito” (FAGUNDES, 2017, p. 41).

No caso dos surdos, por outro lado, é necessário pensar sobre os tempos necessários para que essas produções se tornem possíveis, já que as publicações em Libras envolvem

questões técnicas específicas de edição de vídeo e também questões do processo de tradução. De acordo com Quadros e Stumpf, a análise dos processos de produção dos trabalhos da UFSC fez perceber “a importância de oferecer um tempo diferente para os alunos surdos concluírem sua produção” (STUMPF; QUADROS, 2019, n.p.) pois “o processo de elaboração e edição até a conclusão do trabalho é muito mais complexo”, em decorrência da dificuldade de edição do texto em Libras, que é muito mais difícil de realizar, quando em comparação com a edição do texto escrito. Além disso, para além dos custos financeiros com a tradução

o fato de incluir a versão em português além de toda a produção do trabalho em Libras, onera ainda mais o trabalho do pesquisador. A falta de tempo adequado para preparar os vídeos, realizar as revisões, regravações e edições é um ponto negativo, tendo em vista que o Programa de Pós Graduação exige o cumprimento do prazo de entrega, que, caso não obedecido, pode levar à perda do vínculo como aluno do programa de pós graduação. (STUMPF; QUADROS, 2019, n.p.)

Os argumentos das autoras podem ser reforçados pela nota de tradução, escrita pela coordenadoria dos intérpretes da universidade e trazida no início da dissertação de Fernanda Machado. Na nota é reforçado o complexo trabalho de tradução realizado pela equipe de intérpretes que durou cerca de sessenta dias.

A tradução da dissertação de mestrado de Fernanda Araújo Machado foi realizada pela equipe de tradutores e intérpretes da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, do Centro de Comunicação e Expressão-CCE. Essa equipe conta atualmente com oito servidores técnicos administrativos que atendem a universidade em diversas atividades. O par linguístico envolvido nesse trabalho foi a Língua brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Devido à grande demanda de trabalho, foi preciso dividir a tradução entre os membros da equipe, que trabalharam sempre em duplas. Para a realização desta tradução, foram utilizados, aproximadamente, sessenta dias, divididos em duas etapas: a primeira antes da qualificação e a segunda a pós, preparando-a para sua defesa. A primeira parte foi realizada pelas tradutoras Leticia Regiane da Silva Tobal e Natália S. Rigo. Já a segunda, por Daniela Bielecki, Edgar Veras, Ringo Bez de Jesus e Tiago Coimbra Nogueira.

O material entregue à equipe para a realização da tradução foram vídeos, contendo o texto da autora em Língua Brasileira de Sinais; inicialmente só os vídeos, mas as primeiras tradutoras sentiram a necessidade de ter algo escrito para auxiliar no processo de tradução. Desse modo, a pesquisadora enviou algumas citações que ela usava e as glosas de alguns vídeos e assim deu-se encaminhamento ao trabalho. Foi preciso também algumas vezes tirar algumas dúvidas com a autora pessoalmente, para evitar uma compreensão errônea sobre o que estava sendo sinalizado.

[...]

Como estratégia para essa tradução optou-se, primeiramente, em dividir o trabalho entre as duplas, que, frequentemente, se reuniam a fim de tirar dúvidas e verificar o andamento do trabalho. Além disso, em alguns momentos, foi necessário recorrer ao referencial teórico utilizado pela autora, bem como pesquisas virtuais para esclarecer alguns tópicos apresentados.

Algumas dificuldades encontradas pela equipe de tradução foram o curto espaço de tempo, o envio fragmentado dos vídeos, bem como a falta da dissertação completa para o início do trabalho e a pouca experiência da equipe. Foi com espírito de responsabilidade que esta equipe de tradutores

dedicou-se a produzir a tradução dessa dissertação, preocupando-se com os leitores. Para mais informações sobre este trabalho de tradução, entrar em contato com a coordenadoria de intérpretes da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenadoria de intérpretes
CCE-UFSC
(MACHADO, 2013)

Percebe-se que há diversos aspectos a serem levados em conta ao se pensar nas condições de possibilidade para ingresso, permanência, participação e aprendizagem dos surdos no espaço acadêmico, mas de maneira central sempre se encontra a língua de sinais. A leitura de teses e dissertações surdas produzidas em diferentes contextos possibilita, porém, constatar que existem diferentes espaços ocupados pela língua de sinais na academia. Assim, algumas narrativas apresentam o espaço da pós-graduação como um espaço prazeroso e potente, enquanto outras salientam experiências de sentimento de inferioridade e impotência:

Minha melhor fase escolar iniciou aí. É aquela fase em que tive a oportunidade de dialogar com os colegas surdos, ter aulas em língua de sinais e ir nas aulas de integração acompanhada de um intérprete. Na UFSC meus professores estão conscientes e aceitam nossa diferença cultural. Não há relações dissociadas nem tão pouco se sobrepondo, mas sim adaptando a relação intercultural.

(REIS, 2006, p. 24)

O sinal ou palavra que encontro para melhor definir esse momento é que perdi. Sim, “perder”, pelos vários momentos angustiantes e doloridos, como um grito sobre a pele, uma pele que em muitas vezes não foi tocada. A questão da língua, que muitas vezes me impediu de ter um contato mais profundo, mais verdadeiro, que realmente me atingisse e me fizesse sentir toda aquela emoção de quando entrei e de todos os anos de expectativas, de esperanças e de vontade de estar aqui. No meio de toda correria que foi estar no mestrado, ser pesquisador, sinto que como um esvaziamento ao longo da caminhada, de estar sempre correndo em busca de algo e nessa busca perder muitas coisas que são tão importantes.

(REICHERT, 2006, p. 94)

Há narrativas que apontam para uma inversão do modelo mais recorrente de sala de aula, no qual a língua de sinais se faz presente apenas por intermédio de um intérprete. Flaviane Reis, por exemplo, apresenta uma situação em que a aula era ministrada em Libras e não é citado se os ouvintes contavam com a mediação de um intérprete oral, embora aparentemente não, uma vez que a pesquisadora comenta que esses colegas precisavam se esforçar para acompanhar as aulas. Carolina Silveira também relata a experiência de frequentar uma aula que, segundo ela, não possuía barreiras linguísticas; como ambas as dissertações foram produzidas no mesmo ano e na mesma universidade, acredito que ambas as pesquisadoras possam estar comentando vivências compartilhadas na mesma sala de aula.

Até na sala de aula também, há disciplinas em que a aula é ministrada em língua de sinais pelas professoras. Aí tanto os surdos quanto os ouvintes, mesmo que alguns deles não soubessem língua de sinais, se esforçavam para entender e acompanhar. Este episódio traz de volta aqueles anos em que tinha de ler os lábios dos professores na sala de aula, é como se fosse o inverso, o sofrimento de entender em língua de sinais na sala de aula.

(REIS, 2006, p. 25)

A disciplina Seminário de Dissertação foi meu melhor momento da UFSC. Nela aprendi muitas coisas, tudo era direto com a professora com LS, não precisando outra pessoa para interpretar como intérprete. Era como aula natural, sem barreiras.

(SILVEIRA, 2006, p.15)

A narrativa de Gisele Rangel, produzida durante o seu curso de mestrado, salienta que nem mesmo a presença dos intérpretes em sala de aula garante uma participação surda efetiva em sala de aula. A pesquisadora enfatiza as diferentes posições ocupadas pelas línguas no contexto acadêmico, e justamente por estar em uma zona subalterna, também assim são posicionados os surdos, mesmo teoricamente ocupando o mesmo espaço na academia.

Às vezes me sentia péssima em sala de aula regular, onde eu estudava no ensino superior até o Pós-Graduação, **pois sou diferente dos outros. Inclusive sinto-me profundamente mal, porque nós surdos somos capazes de nos expressar em língua de sinais, que é língua visual e os ouvintes não entendem.** Porém temos dificuldade de escrever português, por quê? Utilizar a própria língua de sinais é bem diferente da língua portuguesa, as estruturas gramaticais, às vezes, quase são opostas. Realmente, a maioria dos ouvintes critica, pois os surdos têm dificuldades em escrever o português, temos então uma diferença. Nós não escrevemos porque não recebemos a escuta fonética. Por exemplo, **se colegas surdas e eu fazemos as apresentações em disciplinas de pós-graduação, infelizmente colegas ouvintes podem não entender nosso trabalho, devido a problemas com a tradução, pois a mesma, pode não ser traduzido fielmente para o português, assim parece que nós perdemos nosso valor, ninguém pergunta, não conseguimos provocar discussões.**

(RANGEL, 2004, p.17, grifos nossos)

O excerto possibilita pensar ainda sobre outro aspecto: a formação dos tradutores e intérpretes que atuam na pós-graduação. No relato de Rangel ela compreende que a interpretação feita do trabalho por ela apresentado não conseguiu dar conta da complexidade sinalizada, o que acabou acarretando prejuízo para ela e suas colegas, uma vez que seus colegas ouvintes, por possivelmente não terem entendido tudo com clareza, acabaram não realizando perguntas.

Cabe salientar que a dissertação de Rangel foi publicada em um ano anterior à aprovação do decreto que instituiu o direito ao intérprete de Libras e a formação em nível superior para esse profissional. No entanto, é relevante destacar que, embora atualmente a presença do Tradutor e Intérprete seja um direito conquistado, em grande parte das universidades públicas, o cargo de Tradutor-Intérprete é um cargo de nível médio⁷⁶, o que não

⁷⁶ Na UFRGS, embora situados em um cargo de nível médio, todos os profissionais da universidade possuem nível superior completo ou estão em fase final da conclusão da graduação, e há ainda alguns com formação em

condiz com as demandas da grande maioria das universidades, sobretudo quando há surdos inseridos na pós-graduação. Embora seja um direito, e exista um cargo específico, nem sempre há número suficiente de intérpretes para atender a toda demanda acadêmica, a qual envolve a presença de docentes surdos não somente em sala de aula, mas em cargos administrativos, projetos de pesquisa, além dos discentes surdos que frequentam diferentes cursos e semestres.

André Reichert (2006), em sua pesquisa de mestrado, por diversas vezes ao falar sobre o acesso dos surdos à mídia, possibilita a reflexão sobre o acesso, de um modo mais amplo, inclusive às informações e saberes da pós-graduação. Quando não há intérpretes em sala de aula, quando a comunicação com o/a orientador/a precisa ser intermediada ou acontece por escrito, ou quando, como no exemplo da pesquisa de Reichert, os programas televisivos não possuem legenda, esse contexto posiciona os surdos como deficientes, uma vez que não possibilitam uma condição de igualdade em relação aos ouvintes. O autor aborda, ainda, questões importantes sobre autonomia, e até mesmo sobre conhecimento de mundo, que possibilita uma leitura mais qualificada dos textos em português, uma vez que não se trata apenas do conhecimento do código escrito.

A escrita e a leitura acadêmica são tópicos abordados em inúmeras teses e dissertações, quase sempre representadas como desafios necessários para ocupar espaços. Nos dois excertos apresentados a seguir o tempo é abordado, pois a leitura em segunda língua é uma leitura geralmente menos fluida, ainda mais quando os textos utilizam linguagens específicas, como discute Janaina P. Cláudio:

Estive em dois momentos: leitura e escrita. A primeira coisa que quero que entendam que precisei ter muita vontade em engolir todos livros como se fossem aquelas frutas saborosas e deliciosas. Mas, é claro que são feitos de papéis! **Por causa disto procurei mais tempo para ler os livros ou artigos em duas, três vezes ou mais, para entender o que estava escrito.** Nos livros, artigos e outros apareciam metáforas, poesias, gírias, termos científicos, pedagógicos.

No começo fiquei sufocada, ao mesmo tempo queria fugir ou ficar sentada em horas, tentando realizar a tarefa: as leituras e as escritas da dissertação. Não sabia por onde começar a escrever e nem tinha ideia! De repente, acendeu uma lâmpada na minha cabeça avisando para eu ir na biblioteca da UFRGS. Quando entrei e encontrei algumas dissertações escritas pelos surdos, levei-os para casa e busquei as saborosas leituras. Eles foram as minhas bases e dar alguma ideia no início da dissertação. Foram horas lendo e escrevendo, trocando ideias com colegas e com minha orientadora. Revisei o texto, mudei algumas vezes parágrafos inteiros, reescrevi.

(CLÁUDIO, 2010, p.22-23, grifos nossos)

Este fechamento de meu trabalho não foi uma tarefa fácil. Tive que dividir entre a pesquisa e meu trabalho, o que não possibilitou que me dedicasse exclusivamente a um ou a outro. **O tempo foi curto, pois gostaria de ter lido mais ainda.** O grande desafio foi colocar meu pensamento, construído visualmente, através da língua portuguesa. Por vezes pensei algo, escrevi e ao ler me

nível de pós-graduação. Seria interessante realizar uma pesquisa sobre a formação desses profissionais em outras universidades.

deparei com um texto que não expressava na totalidade e com fidelidade o que eu, realmente, quis dizer.

(RANGEL, 2004, p. 149, grifos nossos)

É preciso, no entanto, levar em conta, que ambas as pesquisadoras produziram suas narrativas no mestrado, que é de fato um desafiante período que acontece em um curto espaço de tempo. O mestrado é para muitos, um dos primeiros encontros com a pesquisa de maneira mais direta, pois nem sempre a graduação enfatiza essa prática; além disso, ao adentrar no mestrado, o estudante se depara com leituras e linguagens específicas da linha de pesquisa em que se inseriu, com as quais havia tido algum contato somente na preparação para a prova de seleção da pós-graduação. Assim, no espaço de dois anos, o mestrando precisa se apropriar de uma temática, de conceitos, linguagens, elaborar um problema de pesquisa, objetivos, metodologia para desenvolver a sua investigação. Enfim, é pouco tempo tanto para surdos quanto para ouvintes, porém, para os primeiros, temos o agravante da leitura em língua adicional e da frequente necessidade da tradução do texto sinalizado para o texto escrito. A narrativa de Guilherme Nichols, apresentada a seguir, reforça a minha argumentação:

Acredito que seja uma difícil leitura para qualquer pessoa, porém para mim, que sou surdo, era mais difícil, porque a leitura era em minha segunda língua português. O trabalho é uma tripla atividade: Primeiro, tenho que fazer o dobro de esforço para ler o português (já é uma interpretação), posteriormente tenho que realizar a compreensão em língua sinais e/ou imagens (segunda interpretação) e por último, produzir a escrita (terceira interpretação).

(NICHOLS, 2016, p. 16)

A narrativa de Janaina Cláudio, apresentada há pouco, evidencia uma interessante estratégia por ela adotada para lidar com os desafios da pesquisa: não fazer a pesquisa sozinha. Segundo a pesquisadora, foi na leitura das teses e dissertações produzidas por outros surdos que ela construiu as bases para produzir a sua escrita. Encontrou nos escritos surdos, os pares de pesquisa, que se fizeram presentes mesmo que presencialmente tivessem ocupado o espaço da pós-graduação da UFRGS, em um outro tempo. Aos moldes de Fischer (2005), ao fazer a leitura dos surdos que a precederam, Cláudio não apenas se apropria da herança deixada por sua comunidade, mas a mantém viva, destacando que o espaço que ela ocupa no momento, foi produzido pelos surdos que anteriormente passaram pelo mesmo programa. A pós-graduação é, portanto, um espaço de desafios e resiliência, sobretudo para os pioneiros em seus espaços.

A busca pelo mestrado ocorreu no início no ano de 2010, após a conclusão do curso de licenciatura em Letras/LIBRAS, quando foi possível perceber a importância da academia no desenvolvimento do surdo e da língua de sinais. Assim como nas duas graduações cursadas, o mestrado também foi permeado de desafios, tendo em vista o processo e a dinâmica curricular do programa de pós-

graduação *Stricto Sensu* ainda não estarem adaptados ao estudante surdo. O início não foi fácil; alguns professores não entendiam a presença do intérprete de Língua de Sinais, assim como conseguir um intérprete para as aulas da pós-graduação. Mas como em muitos dos meus caminhos fui um pioneiro, essa pesquisa pode abrir caminhos para os futuros colegas acadêmicos surdos que venham a participar desse processo.

(MOREIRA, 2014, p. 16)

A metáfora dos caminhos utilizada por Falk Moreira é bastante ilustrativa para pensar o quanto pode fazer diferença ser o primeiro surdo em determinada universidade ou linha de pesquisa, ou até mesmo com dado orientador/a. Para os que inauguram determinados percursos, não existem ainda caminhos pré-estabelecidos, não existem estradas demarcadas, assim o esforço não está apenas na caminhada, mas no movimento de abrir as trilhas, em matas muitas vezes bastante fechadas.

Em uma metáfora aproximada, André Reichert (2005, p.45) apresenta a sua condição bilíngue na pós-graduação como alguém que vive “em meio a ‘passeios’ por uma outra língua”. Essa expressão do autor é útil para pensar que essa condição pode ser vivida de diferentes maneiras por cada um dos sujeitos da minha pesquisa. Assim como alguns passeios nem sempre acontecem como gostaríamos, às vezes escolhemos calçados ou roupas pouco confortáveis, ou nos deparamos com paisagens mais ou menos agradáveis: o mesmo acontece com os surdos nesses passeios forçados entre as línguas no ambiente acadêmico.

O exemplo a seguir ilustra com detalhes o quanto, para alguns, esses passeios parecem ser feitos em terrenos escorregadios, sob um chão instável e em uma trilha cheia de perigos. Guilherme Nichols apresenta a escrita como fonte de martírio, essas letras o perseguem, o apavoram, mas não é possível se desvencilhar delas.

Já há quase um ano e meio sou acadêmico, e, em minha participação, sempre enfrentei as dificuldades na sala de aula, como a leitura e escrita. Um dia tive um sonho que trago a seguir: [...] Cansado e preocupado, com a minha consciência pesada por causa de só ter produzido duas páginas, me senti culpado e frustrado e fui dormi. Aquela noite tive um pesadelo, no qual meu inconsciente se manifestou. Vou traduzir o meu sonho. “Era um quarto, uma cama de solteiro. Eu estava deitado. Tinha uma mesa com um livro preto bem em frente à cama. De repente as letras se desprenderam do livro e se transformaram em milhares de filhotes de aranha. Eles saíram do livro e se ajuntando, os vários filhotes se transformaram em um bicho, que ia me pegar”. Senti uma grande frustração por conta da dificuldade com a leitura e escrita ser e Língua portuguesa. Senti-me fracassado porque só produzi duas páginas. Senti-me culpado e ao mesmo tempo desejei que pudesse usar somente a LIBRAS, desprezando a Língua Portuguesa. Mas essa não é a realidade, o mundo acadêmico exige a produção e Língua Portuguesa. Os filhotes de aranha em meu sonho representam as letras, que são meu martírio. Elas me apavoram e me perseguem, mas não posso me declinar desta tarefa de absorve-las, compreendê-las, fazer delas minha companhia. Meu inconsciente manifestou esta angústia através do sonho, de forma tão metafórica, que se assemelha à literatura. Essas dificuldades são constantes, sempre serão, mas com esforço completei essa etapa.

(NICHOLS, 2016, p. 16-17)

O próprio autor da metáfora dos “passeios por uma outra língua” concebe que existem diferentes modos de compreender o imperativo da aprendizagem do português pelos surdos. O pesquisador, no entanto, salienta que a língua portuguesa lhe garante um acesso a conhecimentos ainda não disponíveis em língua de sinais, e, portanto, ser bilíngue é algo que lhe empodera. O argumento de Reichert é reforçado por Maestri.

Para surdos militantes dos anos 90 e para alguns militantes ainda hoje, a demanda surda por aprendizagem da Língua Portuguesa pode parecer mais uma prática ouvinte inculcada nos surdos, porém vejo tal demanda de um outro lugar. Entendo a necessidade de conhecer melhor o Português na própria vontade de potência surda, ou seja, precisamos para nos mantermos conhecer e transitar nas produções que estão sendo feitas e registradas em Português (no caso do Brasil). Para tanto, saber e ler uma língua que não é própria surda passa a ser uma condição para que possamos nos apoderar de um legado que usado para justificar práticas ouvintes sobre os surdos.

(REICHERT, 2006, p. 42)

Quanto ao uso da Língua Portuguesa escrita, considero ser muito importante para o acesso ao mundo do conhecimento. A escrita é o meu acesso, é meu “ouvido”, pois por meio da leitura posso ter uma base segura de informações.

(MAESTRI, 2014, p. 133)

Sob outra perspectiva se constrói o argumento de Nelson Pimenta de Castro, o qual questiona a hegemonia da língua portuguesa. Segundo o autor, não faz sentido desenvolver a sua investigação em Libras e sobre essa língua, e submetê-la à tradução na língua portuguesa para ser avaliada e aceita no mundo acadêmico. Castro conclui que a tradução esmaece a presença da cultura surda no texto, consideração que se aproxima com o argumento de Duschatzky e Skliar (2001, p. 122) quando discutem a tradução como formas de transformar as vozes da alteridade em vozes parecidas, “em formas conhecidas de dizer e de nomear”, tal como “um tipo de retorno à própria língua” que assimila as diferenças ou qualquer tipo de estrangeirismo. O excerto a seguir é potente ao exemplificar a complexidade do processo tradutório:

Devido à diferença lingüística, encontro muitos impasses na tradução da minha sinalização para o português. O intérprete está na minha frente agora realizando uma tarefa nada fácil que envolve diferentes produções de sentido. Por exemplo: utilizei em determinado momento do meu trabalho um sinal que em português a intérprete traduziu no sentido de “completo”. A minha co-orientadora leu meu texto e pediu que eu revisasse este conceito, que eu pensasse melhor no sentido de uma relativização desta palavra. Entendi o que minha orientadora solicitou, mas entendi também aí um certo conflito lingüístico, onde a língua oral e a LIBRAS não compartilha de um mesmo significado para o sinal de “completo”.

(REICHERT, 2006, P. 42-43)

O questionamento de Castro, sobre a diferença de status entre as línguas, é reforçado por Augusto Schallenberger. Ambos discutem que embora as línguas orais e de sinais se

equiparem em condições de produtividade, ainda assim, no meio acadêmico, é incontestável que a língua portuguesa é mais valorizada.

Em relação a tradicionalismos, considero que minha pesquisa tenha bastante a contribuir para uma discussão sobre o imaginário geral atrelado à hegemonia da língua portuguesa e as consequências práticas disto. Como sujeito surdo sempre tive, em minha relação com os estudos, a clara percepção de que um grande entrave para que uma pedagogia surda se fizesse possível era a hegemonia do português, e esta situação ficou ainda mais acentuada ao me propor a fazer o mestrado, que eu pretendia fazê-lo todo em LIBRAS e, por força de lei e de normas da ABNT, sou obrigado a apresentar a dissertação em português, ou seja, mesmo sendo uma investigação científica sobre LIBRAS e em LIBRAS, é obrigada a ter o seu registro feito em língua portuguesa, sujeita a todo um processo de aculturação que uma tradução acarreta.

(CASTRO, 2012, p. 26)

Não que a língua de sinais esteja em déficit em relação às línguas orais que optaram pelo registro, mas no meio acadêmico, por exemplo, o registro é um fato incontestável e deve ser respeitado. Os surdos devem fazer uso da sua segunda língua para que esses registros sejam feitos, mas porque não o fazer na sua primeira língua, a língua de sinais?

(SCHALLENBERGER, 2010, p.18-19)

Não somente nesses questionamentos diretos os surdos problematizam a obrigatoriedade da escrita em português. A condição de usuários da língua portuguesa como língua adicional e necessidade de tradução incorporada, é destacada quando esses autores decidem assumir, mesmo que em poucas linhas ou parágrafos, aquilo que alguns denominam de “escrita surda”.

Antes de passar para a sequência do capítulo vale salientar que nós surdos não temos como ter garantias que estamos aplicando bem os verbos, os artigos, os pronomes e, nem mesmo, temos a garantia que a escrita de nossos pensamentos em frases feitas em Português, está legível para quem lê ou que queremos dizer em sinais esteja sendo escrito. **Mesmo sabendo que o que eu escrevo nem sempre pode ser compreendido por aqueles que leem, assumo mesmo que brevemente, a minha escrita surda.** No início do capítulo que segue os leitores observarão que haverá uma forma, talvez, radical de estilo de escrita. Talvez pensem que aconteceu algum problema de digitação, que talvez o meu computador esteja com vírus porque alterou o texto escrito. Nada disso. Começo o capítulo marcando um lugar ou uma posição política — a de ser surdo e ser obrigado a produzir um texto acadêmico escrito na língua oficial do país. Argumento todo o tempo sobre o olhar surdo que assiste a programas televisivos, no entanto, para mostrar tal olhar preciso recorrer ao ouvinte que traduz o que penso em palavras adequadas e frases compreensíveis. É difícil para mim estar nessa condição, assim como é difícil para aqueles que estão comigo trabalhando no meu texto. **Para mostrar para os leitores uma escrita surda do Português, e ao mesmo tempo tentando “garantir” uma escrita mais próxima da estrutura que penso em Português, segue a apresentação da discussão deste capítulo em português surdo.** Saliento que o texto que eu escrevi e que não teve a presença de tradutores, está entre barras.

(REICHERT, 2006, p. 47, grifos nossos)

Situação semelhante é abordada por Djamila Ribeiro, que afirma que “a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo”(2017, p.

16–17), e também, acrescento eu, exclui aqueles que não possuem a língua dominante como língua materna. Ribeiro refere Lélia Gonzales que às vezes, em sua escrita, utilizava uma linguagem sem obediência às regras da gramática normativa, como uma forma de confronto e visibilidade ao legado linguístico de povos que foram escravizados.

Percebe-se, portanto, que esses “passeios por outra língua” nem sempre são tranquilos e/ou prazerosos. No entanto, os desafios desse percurso são atenuados pela presença de pessoas que também transitam entre as línguas e que caminham junto nas estradas da pesquisa. Uma dessas pessoas é o/a orientador/a. No excerto a seguir, os pesquisadores afirmam que escolheram o PPG ou a linha de pesquisa em função desta contar com um/a orientador/a com conhecimento em um campo específico, ou com experiência na orientação de outros surdos. O diálogo com a orientadora não é permeado somente pelo conhecimento linguístico, a “experiência na área da surdez”, abordada por Rosa, possivelmente forneça subsídios para que a orientadora melhor entenda o modo de seu orientando surdo habitar o espaço acadêmico.

Ao findar a Especialização na UFSC, senti vontade de ingressar em um Mestrado para aprofundar as questões na área da Literatura Surda. Tomei conhecimento de que na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, mais precisamente no Mestrado em Educação, havia uma professora com experiência na área da surdez, a Professora Madalena Klein. Senti uma grande abertura para participar de uma seleção diferenciada, em função de ser surdo. Este fato favoreceu minha aprovação no Mestrado em Educação da UFPEL, pois a prova foi adaptada às necessidades de minha condição. Primeiramente, realizamos a prova escrita, depois a prova foi sinalizada juntamente com o intérprete. E em todas as etapas que se seguiram tivemos a participação do intérprete da Libras também.

(ROSA, 2011, p.13)

Por admiração escolhi a linha de pesquisa que tinha como orientador o Dr. Skliar, que além de mim possui outros apreciadores de seus escritos e do seu trabalho no Rio Grande do Sul. **Suas palavras foram me soltando, a força foi se depositando**, pensava nas pessoas que necessitam de algo diferente, alguma mudança, já nesta ocasião eu estava no meio do movimento surdo que vinha crescendo e eu tendo o reconhecimento político na comunidade surda.

(REICHERT, 2006, p.93)

Há outros relatos ainda, que apontam para o papel da orientadora no processo investigativo. Guilherme Nichols salienta que ela é quem o acompanha nas leituras acadêmicas, enquanto Regiane Agrella cita que sua orientadora por vezes assume o papel de tradutora do texto escrito. Em ambas as situações se percebe a atitude da orientadora como aquela que caminha junto nos “passeios em meio a duas línguas”.

Até este momento, minha orientadora me acompanhou nas leituras acadêmicas no primeiro semestre. Foi um grande exemplo na minha vida: me ajudou com paciência e tirou a minha fobia da leitura. Ela me mostrou o mundo acadêmico e me estimulou para eu andar sozinho no conhecimento

acadêmico. Há momentos em que me sinto angustiado, alegre e triste, mas, com seu apoio, estou conseguindo enfrentar a vida universitária.

(NICHOLS, 2016, p. 17)

Eu, agora, estou escrevendo através da Regina, minha orientadora. Falo com ela em sinais e ela escreve para mim: este texto é uma mistura de partes minha e dela. Durante meu curso de mestrado pude ter as disciplinas traduzidas em Libras, mas o fato de a Libras não ser conhecida pelos professores da Educação, embora seja reconhecida como língua brasileira, fez a instituição criar um sistema especial para mim: a presença do intérprete de língua de sinais (ILS). Fiz, assim, os créditos, mas os problemas apareceram quando tive que escrever a dissertação – poderia tê-la feito em Libras e não em português: o Decreto 5.626 me permitiria este direito, mas isso não foi possível. **Então, precisei das mãos da Regina para me fazer escrever: este texto é meu ou nosso? Creio que em todo processo de orientação, o texto de mestrado ou doutorado deve ocultar a presença do orientador para que a autoria do orientando se consolide. No entanto, neste caso, a presença da Regina não pode ser apagada – ela é parte da autoria em português: meu português não é esse.** Um esforço para me incluir foi feita por todos: pela Faculdade de Educação, pela banca, por mim e pela Regina. Mas fico pensando quantos professores aceitariam orientar uma pessoa surda sinalizadora como eu? Quantos surdos sinalizadores mestres e doutores foram formados pela UNICAMP, USP e UNESP?

(AGRELLA, 2010, p. 18, grifos nossos)

Agrella aborda uma questão que deverá ser aprofundada em outros estudos já que não será possível nesse momento da tese, embora seja uma temática de grande relevância: a autoria do texto traduzido. Segundo a autora, não é possível ocultar nem a sua presença nem a da orientadora, e assim é possível pensar em uma autoria conjunta, sem que isso signifique o apagamento da presença surda no texto.

Danilo da Silva também se aproxima da questão abordada por Agrella, ao ressaltar que a sua dissertação foi produzida por várias mãos. Em uma extensa nota que introduz o texto da sua dissertação, o autor detalha os processos de escrita que envolvem traduções, orientações e revisões; porém, ao final, defende que mesmo assim se sente o legítimo autor do texto.

No que tange especificamente a esta dissertação, vale ressaltar que foi realizada por “várias mãos”, isto é, foi escrita por mim, mas contou com a participação de profissionais bilíngues como os tradutores intérpretes de Libras e minha orientadora, os quais foram vitais para garantir a acessibilidade durante todo o processo de escrita até a etapa da versão final do texto.

[...]

Por fim, o último passo para que este texto chegasse às mãos da banca em sua versão final, foi a correção do Português feita por um profissional da área cujo trabalho foi de revisar e adequar à norma padrão da língua portuguesa. Com este relato deixo a reflexão aos leitores de que, mesmo nascido no Brasil, me sinto como um estrangeiro na língua oficial do meu país, pois sou surdo e sou bilíngue, tendo a Libras como língua materna, além do Português escrito. Mesmo assim me sinto legítimo autor deste texto.

(SILVA, 2016^a – nota do autor e da orientadora)

Talvez o que precise ser discutido não seja a legitimidade de uma autoria, mas a impossibilidade de uma autoria totalmente individual. No meu caso, mesmo sendo ouvinte e

tendo o português como primeira língua, tenho minha escrita atravessada pelos textos que li, que não somente embasam teoricamente o que escrevo, mas trazem termos, conceitos, e até mesmo estruturas de escrita para o meu texto. Além disso, a presença da minha orientadora é inegável, pois com ela reescrevi parágrafos inteiros, (re)construí argumentos, enfim, essa tese também é escrita por várias mãos. No entanto, compreendo que no caso dos surdos é ainda mais importante demarcar uma autoria pois essa lhes foi negada por muito tempo.

[...] esse trabalho **foi escrito a muitas mãos**. Além das minhas mãos surdas tentando escrever em Português, tive as mãos de minha co-orientadora, professora Maura, as mãos de meus intérpretes Luiz, Karin, Cristina e Ângela. Todos juntos, de muitas formas, produzimos o texto que apresento. Com certeza vocês encontrarão estilos marcados da escrita de cada uma dessas pessoas. Não apagamos tais estilos justamente para deixamos marcada a maior dificuldade que encontrei durante esses dois anos de pesquisa, ou seja, escrever em Português ideias, interpretações e sentimentos construídos em Língua de Sinais.

(REICHERT, 2006, p.15, grifos nossos)

Em diversas teses e dissertações é ressaltada a presença dos/das tradutores/as no processo de escrita, o que auxilia a refletir que essa presença não apaga a autoria surda, mas demarca o caráter bilíngue da experiência surda no ambiente acadêmico.

Uma última consideração, importante de ressaltar, é o fato de que minha dissertação está marcada pela tradução feita pela tradutora e intérprete Ângela Russo, quem esteve presente durante os momentos de interpretação dos textos teóricos, buscando equivalências linguísticas da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, a fim de um melhor entendimento sobre as teorias. Além disso, estas marcas passam também pelos momentos de tradução para a Língua Portuguesa das falas dos sujeitos nas entrevistas.

(CALDAS, 2006, p.14-15)

Como bem destaca Ana Luiza Caldas, os processos de tradução e interpretação não se restringem ao momento estrito da escrita do texto acadêmico, mas aparecem no momento da leitura de textos, nos quais muitas vezes, pela primeira vez determinados termos ou conceitos necessitam ser discutidos em língua de sinais. Além disso, o papel dos intérpretes é imprescindível na dinâmica da sala de aula, possibilitando aos surdos seguirem sendo surdos dentro do ambiente acadêmico.

Respondo que nós encontramos alimentos que são o próprio saber, que através dos intérpretes nos são fornecidos. Os intérpretes têm um papel muito importante, sem eles parece que o alimento não tem sabor. Parece igual e sem significado. A partir do momento em que nos tirarem os intérpretes, nós ficaremos sem ter o que fazer na Universidade junto aos ouvintes, ou pior, deixaremos de ser nós mesmos, surdos.

(SCHALLENBERGER, 2010, p.18)

Ao iniciar o Mestrado, todas as disciplinas contavam com a participação do intérprete. A partir disso, posso afirmar que a inclusão na universidade está sendo feita. Já há quase dois anos que sou acadêmico e essa presença sempre foi constante e será, até que eu complete esta etapa. Cabe destacar que a escrita da minha dissertação conta com a ajuda dos intérpretes. Transcrevo minhas

ideias em Libras para o Português, mas sempre com o acompanhamento destes profissionais, na escrita de uma língua que não é a minha.

(ROSA, 2011, p. 13-14)

Um último aspecto relacionado às possibilidades de manutenção da presença bilíngue na pós-graduação são os grupos de pesquisa, que em algumas narrativas são representados como o espaço surdo, onde a resistência se engendra. Ambiente de conforto linguístico e terreno fértil para a construção de identidades surdas acadêmicas.

Ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina, na especialização em Educação, no ano de 2006. Ali, através do GES – Grupo de Estudos Surdos – pude adquirir o conhecimento teórico, o qual foi a base para a minha pesquisa naquele momento, bem como da que apresento agora. Isto foi como uma marca na minha constituição como pesquisador, pois participava deste grupo juntamente com outros surdos que estavam fazendo mestrado e doutorado.

(ROSA, 2011, p.13)

André Reichert comenta que a possibilidade de compartilhar a pesquisa com um grupo é algo que facilita e qualifica a experiência na pós-graduação, e assim lamenta não contar com essa possibilidade ao longo do mestrado. Pode-se refletir que não se trata apenas da possibilidade de encontrar pessoas com quem se possa compartilhar uma língua, mas encontrar com quem se possa compartilhar as linguagens específicas de uma área de pesquisa, e sobretudo, no caso dos surdos, de trocar experiências sobre as possibilidades de se fazer presença no ambiente acadêmico.

[...] não tive grupo estudos surdos para que pudesse fazer outras leituras, trocar com meus colegas mestrando, enriquecer os trabalhos. Antigamente na UFRGS, havia o Núcleo de Pesquisa de Estudos Surdos, o NUPPES, isto com certeza facilitaria e qualificaria as pesquisas que são aqui realizadas, não somente esta. Como já tivemos o professor Dr: Skliar que abriu muitas portas aqui na UFRGS para outros surdos que também já tiveram a oportunidade de estar concluindo o mestrado e o doutorado, atualmente penso na importância que é ter alguém neste lugar de pesquisa no campo dos estudos surdos na academia.

(REICHERT, 2006, p. 94)

Os relatos sobre a experiência em grupos de estudos com pares surdos apontam o fato de que embora as questões referentes à situação linguística sejam marcantes ao se pensar a presença surda na pós-graduação, a diferença não se encerra na língua. É sobre esses aspectos que se debruçam as análises da seguinte e última seção desta tese.

7.3 – SER SURDO NO AMBIENTE ACADÊMICO

Este texto, pois, trata da prática da pesquisa. E porque trata de prática de pesquisa, ele documenta o encontro de um corpo, que por si só traz marcas culturais - classe, gênero, etnia... - e a academia, a instituição de pesquisa, a universidade, o programa de Pós-Graduação, a linha de pesquisa...

(SOMMER, 2005, p. 70)

Não existe escrita isenta de autoria, não existe possibilidade de neutralidade na pesquisa, e é justamente acreditando nessas premissas que inicio esta seção citando Sommer, por concordar que, assim como o texto do referido autor, o meu texto, e todos os demais analisados nesta tese, são produzidos no encontro de um corpo (sujeito) histórico, social e cultural com um objeto, uma linha de pesquisa também situados. Essa seção, portanto, conta sobre esse(s) encontro(s), de um corpo (sujeito) surdo plural com o ambiente acadêmico, também diverso.

Um dos aspectos destacados a partir das análises que contam sobre esse encontro, sobre essa experiência no ambiente acadêmico, é a de que ser pesquisador surdo é não pesquisar sozinho, é levar consigo o peso de representar uma comunidade. É um corpo político que adentra os muros da pós-graduação e que nele marca presença.

Para finalizar, destaco que escrevo aqui no plural porque sou da comunidade surda, com ela cresci e acredito que a sua existência é de extrema importância na vida dos surdos e dos ouvintes que participam dela. Emprestei a minha pessoa e as minhas experiências a essa pesquisa.

(DALL'ALBA, 2013, p. 20)

Essa existência marcada pela coletividade é realçada não somente pelo conteúdo dos escritos, mas também pela maneira de narrar-se. No excerto a seguir, por exemplo, o uso do plural destaca uma aproximação com uma professora também surda da universidade. A conquista de um é, portanto, vista como a conquista de todos.

Tem outro fato interessante na UFSC, pois esta tem uma surda, que é doutora em educação, contratada como professora adjunta. **Uma surda doutora me deixa orgulhosa, porque ela faz parte do nosso mundo, da nossa língua, da nossa cultura.** Com ela aprendi a descobrir e despertar muitas estratégias que ampliaram os meus conhecimentos em Estudos Culturais. Este campo teórico se encaixa muito bem na Educação dos Surdos, pois trabalha com temas referentes como as relações do poder, interculturalismo, identidade, diferença, culturas, currículo, pedagogia cultural e pedagogia da diferença. Tudo isso me fez mergulhar no mundo da pedagogia de surdos com suas características marcantes e seus paradigmas. Nesta situação senti que me foi dado um conhecimento teórico que me possibilitou posição de poder, pois quando eu estudava com os ouvintes, mesmo com a presença de intérprete, me sentia em desvantagem, inferior, subalterna.

(REIS, 2006, p. 25-26, grifos nossos)

Augusto Schallenger apresenta uma bela metáfora que complementa a argumentação que construí nos últimos parágrafos. Segundo a imagem delineada pelo autor, os surdos seriam como formigas, seres fortes e que habitam na coletividade. Há aquelas formigas que precisam ir longe em busca de alimento, mas nunca fazem esse percurso pensando somente em si, ou com o objetivo de saciar apenas as próprias necessidades, todo trabalho, toda busca objetiva as demandas de toda colônia. Além disso, tomando emprestada a metáfora do autor, relembro que às vezes é possível observar uma formiga aparentemente sozinha, quando se deixa por exemplo, um doce esquecido em cima da mesa, no entanto, logo após reconhecer o ambiente e provar daquele alimento, a formiga sai e retorna com outras “amigas” que a acompanham no ofício de dar conta do achado.

Como eu disse, as reuniões dos surdos da associação perderam força enquanto um movimento unitário e contestador, característica de nossos tempos pós-modernos, no entanto ganharam força outras dimensões da discussão relativa aos surdos e à língua de sinais, mais visivelmente no âmbito da cultura surda e dos estudos acadêmicos que envolvem os surdos. Trago uma metáfora que considero pertinente. É como um formigueiro, uma formiga sai em busca de alimento para trazer de volta para casa e alimentar as suas semelhantes. Sinto-me como uma espécie de formiga, que saiu em busca de algo e que agora começa a reconhecer os tipos de alimento que são úteis para as formigas. Por que o exemplo de formigas? É que as formigas, apesar de serem insetos pequenos, são muito fortes, sentem o cheiro a distâncias longas, e avisam o que descobriram umas às outras. Assim como elas, nós também não possuíamos formas acessíveis de comunicação devendo nos comunicar sempre no encontro. Mas existem meios de comunicação e registro que nos proporcionam maior mobilidade na sociedade, nós conseguimos trilhar caminhos cada vez mais diversificados. Mas o que nós encontramos neste meio acadêmico, supostamente cheio de alimento para meu povo?

(SCHALLENBERGER, 2010, p.18)

De fato, faz muito sentido pensar que as pesquisas surdas alimentam a comunidade surda como um todo, subsidiam, por exemplo, defender e difundir a língua de sinais, as escolas bilíngues, as produções culturais surdas... Assim como as formigas se comunicam e informam umas às outras onde o alimento pode ser encontrado, assim também o fazem os surdos quando, com suas pesquisas, abrem portas para que mais surdos adentrem o espaço acadêmico e ampliem/aprofundem as temáticas investigadas.

Esta pesquisa histórica pode ser útil para que as comunidades surdas conheçam melhor os feitos de seus semelhantes surdos e inspirem-se para continuar as lutas por reconhecimento e afirmação social, bem como para produzir mais conhecimento sobre sua subjetividade, sua história e sua cultura.

(DI FRANCO, 2014, p. 71)

Relato e abordo o passado, o presente e o almejado futuro, como profissional da educação, objetivando apresentar à sociedade a possibilidade de minimizar medos, tabus e preconceitos em relação às pessoas surdas, demonstrando que ser surdo não é uma questão de escolha, mas sim de vida. Como qualquer ser humano, temos capacidades de realizar quase tudo que a nós for proposto.

Embora as limitações sejam diversas, nós surdos temos alcançado inúmeras vitórias, como o ingresso nas universidades. Em Montes Claros - MG, por exemplo, minha cidade natal, recentemente doze surdos ingressaram em cursos superiores, sendo que quatro destes já se encontram graduados e apenas um desistiu.

(SOARES, 2013, p. 13)

Ainda relacionado a este caráter comunitário da pesquisa surda, se percebe que muitas vezes a escolha do tema da investigação não é apenas fruto de uma inquietação pessoal, mas de uma necessidade da comunidade. Nesse espaço acadêmico esses sujeitos estão, como diria Paddy Ladd (2013), gota a gota, tentando fazer do seu mundo um lugar melhor para os demais surdos habitarem. Nem sempre essas conquistas se refletem diretamente na vida desses sujeitos, mas podem se refletir nas de outros surdos, acadêmicos ou não.

A escolha pela presente pesquisa consiste exatamente em dar voz a um grupo antes ignorado, justamente por sua característica principal, sua língua ser a Língua de Sinais, e possibilitar a esses sujeitos, que eles mesmos contem suas histórias a partir de suas vivências, como atores principais e não mais como meros coadjuvantes.

(MOREIRA, 2014, p. 16)

Registrar a cultura surda é preservar a própria existência dos surdos.

(SCHALLENBERGER, 2010, p.69)

A busca pela interação que eu sempre julguei faltar nas salas de aula para surdos desencadeou o objetivo geral da minha investigação, que está fortemente atrelado ao meu foco principal, que é o aluno surdo, ou seja, como objetivo geral, esta pesquisa pretende contribuir para a melhoria da educação dos surdos e, para isto, entendo que o ponto de partida deve ser a contribuição para a melhoria da qualidade do trabalho de profissionais de língua de sinais, especialmente professores e intérpretes surdos ou ouvintes.

(CASTRO, 2012, p. 26)

Representando uma comunidade, dizer de si torna-se um imperativo, uma necessidade; afinal, ao se conquistar esse espaço não pode haver qualquer possibilidade de apagar a sua presença. Falar de si não só é uma oportunidade de registrar um percurso, tal como já abordei nas seções anteriores, mas é a possibilidade de demarcar um lugar de fala e (re)construir pesquisas a partir de perspectivas não evidenciadas outrora.

De fato, assim deve ser discutida a surdez, com a presença dos principais interessados, os “surdos”. Desta forma, minha condição de pessoa surda é um aspecto importante a ser destacado neste estudo.

(MONTEIRO, 2015b, p. 27)

Narrar, contar, viver, todos esses verbos estão ligados, expressando a essência desta pesquisa. Remeto-me, então, à afirmação de Sontag (1980, p.100): “[...] pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência”, para revelar a nossa resistência, ao registrar as histórias surdas, pois estão ligadas àquilo que Bhabha (2005) celebra como possibilidade de contar outra história e reescrever a nação ocidental a partir da perspectiva da margem.

(CARVALHO, 2015a, p. 22)

A narrativa de si aparece como para demarcar uma linha contínua entre a experiência de vida e o tema abordado na pesquisa, que necessariamente se relacionam, pois, afinal são todos um mesmo povo que se articula social e historicamente. Reis, por exemplo, afirma que

a trajetória escolar é que a guia pelos labirintos da pesquisa que pensam a escolarização dos surdos, um pano de fundo sobre o qual se enxerga o objeto de análise, ou um tapete sobre o qual se caminha ao longo da investigação. Consideração semelhante é feita por Castro que ainda complementa que são as dificuldades vividas como pessoa surda que impulsionam a pesquisa.

Antes de entrar no enfoque e na forma de meu tema a ser abordado, quero narrar sobre a minha vida, como vivi dentro do mundo dos surdos, porque faço parte do povo surdo, da pedagogia surda e identidade surda. Não tenho como esconder minha trajetória pois ela está inseparável de minha pesquisa. A minha trajetória escolar possui aspectos de singularidade que me orientam pelos labirintos da pesquisa. Não me deterei somente à descrição biográfica, mas em aspectos singulares constituídos por minha condição de surda imersa, na maior parte de minha vida escolar, num contexto regular de ensino.

(REIS, 2006, p.20)

Além desses autores, fiz observações de narrativas praticadas por surdos e me baseei em minha experiência pessoal como ser surdo utente de língua de sinais brasileira, educador de surdos e ator atuando em teatro e produções em cinema e vídeo em língua de sinais desde a década de 1990. No entanto, provavelmente o mais importante fator de decisão para fazer esta pesquisa tenha sido as dificuldades vividas por mim como pessoa surda, tema ao qual voltarei mais adiante.

(CASTRO, 2012, p. 24)

Flaviane Reis, no excerto que trago a seguir, complementa essa argumentação afirmando que as temáticas serão/são pesquisadas, independentemente dos surdos. Por esse motivo, é necessário que existam pesquisas produzidas a partir das culturas surdas, pois estas demarcam outros modos de olhar, interpretar e interagir com o mundo, que nem sempre estiveram presentes na academia.

O que instiga a enfatizarão aos povos surdos referente à minha pesquisa é com vistas a fortalecer o conhecimento do funcionamento da pedagogia de surdos. Um novo olhar ao professor surdo. Se eu não contar as histórias, os labirintos da pesquisa em que vivi e encontrei o trabalho do professor surdo, eles serão narrados desde outros lugares. Podem ser aprisionados em posições tradicionais, nos lugares, nas escolas que poderão comprometer nossas possibilidades. Pode desconstruir os saberes, as culturas, os conhecimentos da cultura do povo surdo, as identidades dos surdos, e pedagogia de surdos. Nisto perde-se o controle, a regulação e o governo das pessoas que não constroem espaços hegemônicos.

(REIS, 2006, p.121)

Portanto, pesquisar o que os sujeitos surdos conseguem ver nos programas com legenda e o que eles conseguem ver nos programas sem legenda foi um desafio, pois inúmeras vezes me via no lugar daquele que também não sabia se algo mais estava sendo dito. Os leitores de meu trabalho com certeza irão perceber esse lugar estranho que ocupei e que vejo como sendo produtivo e interessante de manter no trabalho, **pois mostra a forma surda de ver**, se posicionar e trabalhar com as questões que me propus investigar.

(REICHERT, 2006, p. 13, grifo nosso)

O cerne do presente trabalho foi escolhido em razão do fato de, assim como os sujeitos investigados no presente estudo, o pesquisador também é surdo e percebe a necessidade de uma pesquisa na qual o sujeito surdo seja o detentor de sua própria história. Em razão disso, cumpre destacar um pouco da trajetória de vida do pesquisador em questão.

(MOREIRA, 2014, p.13)

Ainda vinculada às noções de pesquisa surda, que parte das culturas surdas, valho-me das palavras de Rosália Duarte (2002, p. 140) que assinala que “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.” Deste modo, nada é absolutamente novo ou original nas pesquisas, mas cada uma delas destaca modos diferentes de olhar e pensar determinadas realidades, a partir de experiências que são bastante pessoais. No caso dos surdos não é que eles não fossem narrados na academia, ou que suas narrativas não fossem levadas em conta nas pesquisas produzidas por ouvintes que os entrevistavam por exemplo, mas os excertos apontam para o desejo de que, a partir de então, essas narrativas possam ser interpretadas a partir da experiência também surda.

Nasci surda? Ou nasci ouvinte? Pouco importa isto! Padden e Humphries (1988, p.5) completam meu pensamento quando dizem que "sempre sentimos que a atenção dada à condição física de não ouvir tem obscurecido as facetas mais interessantes das vidas das pessoas surdas". Claro que não quero cair na maneira tradicional de escrever sobre os surdos através do estereótipo. **Quero focalizar a partir de minha experiência como surda interpretando assim as narrativas sobre os surdos e o povo surdo a partir de minha experiência.**

(RANGEL, 2004, p.11, grifo nosso)

Complementando essa ideia, concordo com Corazza (2012, p. 365) quando afirma que uma das maravilhas da pesquisa é a possibilidade de escolha, da teoria, do objeto de pesquisa, das unidades analíticas. Essa escolha, no entanto, salienta a autora, não é assim tão livre, afinal “há algo aí que não sabemos; por que escolho isto e não aquilo, por que isto ou aquilo também ‘me escolheu’”. Nessa mesma direção, a mesma autora indica em outro texto que “uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (CORAZZA, 2002, p. 125). Por isso, as pesquisas são produzidas dentro do que historicamente é possível de ser enunciado, ou seja, são contingenciais.

No caso dos surdos, não são raras as pesquisas que surgem como resposta a um descontentamento com um formato de escola, de ensino, ou com a falta de materiais, ou com o desejo de produzir algo de diferente na educação de surdos, nos modos de ver os sujeitos e a sua língua. Silveira (2006), ao explicar a motivação para a pesquisa, afirma que ela surgiu da sua própria vida, considerando - assim como também fazem as autoras dos excertos a seguir - que ser surdo é ponto de partida para determinados modos de olhar para os objetos de pesquisa e pista para a escolha de temáticas.

A maioria dos trabalhos acadêmicos sobre inclusão nunca foi realizada por olhares surdos, escritas pelos surdos, sempre eram criadas por ouvintes. Como os surdos e ouvintes da minha turma discutiam muito sobre teorias, práticas e ensino para surdos, percebia-se a importância de uma surda pesquisar com seu próprio olhar sobre a realidade da inclusão da criança surda em contexto aos conhecimentos e experiências pessoais, como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno a ser estudado. Tendo assim uma flexibilidade no assunto. Acredito que sendo autora surda diminuiria aqueles discursos de que foi ouvinte que fez isso e aquilo, a ideia foi da sociedade ouvicêntrica e também de que surdos não precisam de escola de surdos, de língua de sinais, etc.

(CAMPOS, 2008, p. 29)

Minha participação nas comunidades surdas serviu como alicerce para a realização dessa pesquisa, pois foi dentro dessas relações que me constituí como uma líder surda e que alguns questionamentos foram me afetando. A experiência de ser líder de uma comunidade surda, as relações que estabeleci no convívio com essa comunidade, tornam-se importantes referências pra aquilo que sou hoje: líder surda, pesquisadora, professora de Libras.

(DALL'ALBA, 2013, p.13)

Por diversas vezes as pesquisas são motivadas pela própria experiência, como é o caso da dissertação de André Reichert. Nesses casos, é comum um borramento das fronteiras entre objeto de pesquisa e pesquisador, afinal são surdos pensando sobre experiências de vida, de língua de outros surdos, e muitas vezes não há possibilidade de não se enxergar nas narrativas produzidas em entrevistas, por exemplo.

Foram encontros filmados por mim com a finalidade de poder ver, em outros momentos, as discussões feitas por aquele grupo de pessoas. Vale salientar que eu também ocupava um lugar no grupo. Como pesquisador, fazia perguntas, comentários sobre o que eu conseguia entender dos programas que possuíam legenda, enfim, meus papéis se mesclavam naquele momento, ora ocupava o lugar de mais uma pessoa surda que assistia televisão e ora ocupava o lugar do pesquisador. Foi interessante ocupar essas posições e, ao mesmo tempo, tentar manter comigo mesmo uma espécie de vigilância, pois não queria dirigir as discussões e os comentários dos sujeitos que participaram de minha pesquisa.

(REICHERT, 2006, P. 11 - Introdução da dissertação)

Senti que minha pesquisa e minha vida privada ficaram de uma tal forma entrelaçadas que foi praticamente impossível dissociá-las. Um pesquisador ouvinte, que pesquise algum aspecto da vida das pessoas surdas, pode, por exemplo, ir à Sociedade de surdos do Rio Grande do Sul, fazer suas conversas, coletar dados e ir embora, voltando para sua vida. No meu caso, sou frequentadora dos ambientes dos surdos: escolas, associação, Federação Nacional de Educação e Integração de surdos; a maior parte de minha vida é passada nesses locais, foi difícil separar a pesquisadora, mestranda, da surda, pertencente ao povo surdo.

(RANGEL, 2004, p. 150)

Em alguns momentos, os pesquisadores incluem a própria vida como objeto de análise. Tatiane Souza, por exemplo, ao definir o corpus analítico de sua pesquisa, traz, além das entrevistas e documentos, a própria autobiografia, destacando o quanto a sua experiência pessoal está imbricada da temática investigada. Algo semelhante é feito por Emiliana Rosa ao incluir a própria vida dentre as referências que compõem a sua investigação.

Além disso, como surda e personagem que vivenciou os principais momentos do processo de escolarização dos surdos em Passo Fundo, trago como documento um registro autobiográfico, entendendo que a história é reconstruída no interior da vida de cada pessoa que a vivencia. Nessa vivência, recomponho momentos, sentimentos, problemas, outros personagens, que me ajudaram a ser quem eu sou.

(SOUZA, 2014, p. 9)

Início a explicação da metodologia usada afirmando que referências e pesquisas não são somente teóricas. Nelas se inclui a própria vida; vida diária na qual se situam as pessoas e situações que estão juntos de cada ser.

(ROSA, 2009, p. 24)

De maneira bastante aproximada, em outros momentos, a pesquisa parece surgir da necessidade de autoconhecimento. Deste modo, há casos em que a história de vida não somente é um motivador para o tema, ou dele se aproxima, mas é o próprio objeto de pesquisa. Um dos objetivos da pesquisa de Maestri, por exemplo, foi “investigar, por meio de pesquisa autobiográfica, a trajetória educacional e profissional da própria pesquisadora e verificar que experiências e desafios influenciaram esta trajetória” (MAESTRI, 2014, p.17).

Neste trabalho de pesquisa busco refletir de onde vem a discriminação da pessoa surda: vem de sua língua de sinais, de sua escrita, ou de sua condição de sujeito surdo? Através de experiências próprias, enquanto surda, busco por meio das teorias científicas conduzir meu olhar sobre as experiências linguísticas fenomenológicas adquiridas durante minha infância até a descoberta da LIBRAS.

(FERNANDES, 2017, p.14)

Posso dizer que esta pesquisa iniciou-se comigo mesma. Com a descoberta da cultura surda, da língua de sinais e das vertentes identitárias presentes na sociedade. **Posso dizer que a vontade de pesquisar isso, deve-se a minha própria curiosidade de descobrir quem eu era e meu papel no mundo que me rodeava.**

Cheguei a Salvador como uma ideia de pesquisa. As identidades surdas e sua descoberta. Com o passar do tempo, percebi que precisava centrar isso. Neste mesmo tempo presenciei muitas coisas sobre a vida do surdo naquela cidade. Realidade diferente da que eu vivi em minha cidade natal. Realidade que me fez repensar minha pesquisa e o que eu buscava.

(ROSA, 2009, p. 22, grifo nosso)

Sendo a história de vida atrelada à da comunidade, ao registrar as próprias experiências e divulgá-las em suas pesquisas, os sujeitos produzem formas de fortalecimento das identidades surdas. Nesse sentido, relembro as palavras de Rosa Fischer, quando afirma que os exercícios de escrita de si “podem servir como guia para nossa vida, leituras que em última (ou primeira?) instância fazemos para assegurar-nos contra a morte” (2005, p. 118). Ouso afirmar que esses registros de si e dos resultados de pesquisas, tais como aborda Marco Di Franco no excerto que trago a seguir, objetivam manter viva a comunidade surda (e, portanto, manter-se vivo).

Somos um povo cultural que precisa registrar a sua história a fim de que a cultura se perpetue, permaneça, seja transmitida. Portanto, esta pesquisa tenciona fazer um registro histórico dos esportes

surdos no nosso país, apresentando aspectos marcantes para a sua consolidação, como hoje temos. Para isso, desafio-me a articular as relações sociais dos surdos à sua participação nos esportes, conferindo a esses momentos uma significativa contribuição para que eles possam situar-se, estruturar-se e adaptar-se a um mundo do qual não fazem parte, até então: o mundo dos ouvintes. Ser aceito em um grupo do qual não se faz parte é uma tarefa assustadora e, muitas vezes, frustrante.

(DI FRANCO, 2014, p. 15)

Por fim, assim como a experiência de vida se atrela a experiência acadêmica, esta, por sua vez, vai constituindo outros modos de ser surdo, no momento em que esses sujeitos vão ressignificando sentidos sobre si mesmos. Hall (2014) afirma que as identidades têm muito menos relação com o que somos do que com o que podemos nos tornar, a partir da maneira que somos representados e como podemos representar a nós mesmos. Deste modo, as leituras feitas na pós-graduação, bem como as experiências vivenciadas nesse espaço e durante o processo de pesquisa, são possibilidades de os surdos produzirem a si mesmos e serem produzidos no ambiente acadêmico.

Desde o meu ingresso no ensino superior, e agora na vida profissional e acadêmica na Universidade, participei de vários espaços de ensino-aprendizado, além da sala de aula. Dentre estes, saliento principalmente os eventos acadêmicos onde atuei como oficina, palestrante, membro de comissão organizadora e muitas vezes como participante apenas. Todas essas experiências foram mudando minha perspectiva e me incentivando ainda mais aos estudos. Esses espaços, ainda, colaboraram na constituição de minha singular forma de compreender e experienciar a surdez.

(PONTIN, 2014, p. 16)

Desejo seguir estudando para poder aprofundar meu ativismo intelectual, para conseguir problematizar minha própria militância e entender melhor meus próprios processos de subjetivação. Porém, nesse momento, minha militância, junto a outros surdos, tem sido fundamental para participar da arena de lutas por outros sentidos sobre “ser surdo” e nossa educação. Entendo ser necessário olhar com suspeita para a forma como nos constituímos, perguntando-nos sobre as verdades que nos subjetivaram e que nos fazem compreender o mundo e a nós mesmos de determinado modo e não de outro, mas para que eu consiga fazer isso, talvez seja necessário que eu siga pesquisando e produzindo conhecimentos sobre as práticas educacionais e sobre os processos de subjetivação e os discursos que vem constituindo os professores de AEE e de todos aqueles que, assim como eu, estão envolvidos com a educação de surdos.

(SPERB, 2012, p. 123-124)

E, ao produzir-se e produzir suas pesquisas, colocam em circulação outras representações sobre ser surdo, que entrelaçam conhecimentos teóricos e vivenciais a respeito de si, de suas comunidades.

Ao refletir sobre a minha trajetória, percebo que a minha visão é totalmente diferente agora com os conhecimentos teóricos dos Estudos Culturais, pois anteriormente a pedagogia só era a preocupação em ensinar-me o português e fazer eu oralizar, sem conhecimento, sem lutar pelos surdos, sem a minha identidade, enfim, sem luta pela educação que nós surdos queremos. Hoje, a minha visão é mais vasta, tenho mais consciência política e defendo a nossa educação, ou seja, a pedagogia dos

surdos.

(REIS, 2006, p.27)

A experiência, a titulação acadêmica transcende esse espaço. A pesquisa surda é uma pesquisa política, que deseja reverberar nas vidas de outros, nas escolas, nos movimentos surdos. Bianca Pontin, por exemplo, em sua dissertação se autodefine como “ativista intelectual” (2014, p.67), o que reforça o argumento de que essas pesquisas desejam produzir efeitos práticos, modificar as vidas surdas, fazem parte e se fortalecem no movimento surdo.

Atualmente temos muitos surdos com graduação e isso fortalece o movimento surdo e a educação de surdos, além disso, temos pesquisadores ouvintes que contribuíram a trazer novos estudos e pesquisas. Vale lembrar que uma das líderes surdas entrevistada por mim ressaltou que, nos dias de hoje, os movimentos surdos e a educação de surdos têm mais resistências com melhores resultados devido à presença surdos graduados, mestres e doutores e também os ouvintes pesquisadores com mestrado e doutorado, cada um com suas teorias fortalecendo as lutas e resistências.

(DALL’ALBA, 2013, p. 88)

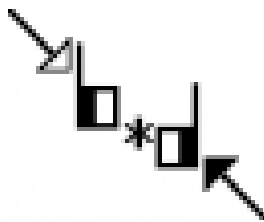
Tenho desejos de construir, em breve, como professora, projetos de parceria entre universidade e hospital para que as crianças surdas, ao invés de crescerem como deficientes auditivas possam crescer como surdas, ou ainda, fazer render a possibilidade de reinventar a normalidade.

(PONTIN, 2014, p. 69)

“Ser surdo no ambiente acadêmico” é, portanto, ser um sujeito político que se encontra com programas de pós-graduação, linhas de pesquisa, que ocupa e modifica espaços. Ao pensar nesse encontro, remeto ao sinal em Libras para esse termo, que é composto pelo movimento de toque de duas mãos configuradas da mesma forma: apenas com o dedo indicador estendido, tal como represento em *signwriting* a seguir. O sinal remete a um movimento duplo, cada uma das mãos, faz um deslocamento em direção a outra até que se chocam, e é justamente assim que deve ser o encontro desses sujeitos na academia. Os surdos poderão deixar de ser “apenas” sujeitos inseridos no ambiente acadêmico, para assumir uma identidade de surdos acadêmicos, no momento que os programas de pós-graduação também fizerem algum movimento, de abertura, de compreensão e valorização da diferença, que vai para muito além de uma língua, mas nela é centrada.

Muito já tem sido feito, tanto por orientadores, por pós-graduandos e pelos programas. Muitas pesquisas já foram produzidas, mas ainda há muito a ser feito, sem negar o valor e a riqueza desses movimentos que já foram feitos. No entanto, não se deve deixar de acreditar na possibilidade de movimentos maiores, em mais espaços, feitos por mais mãos.

Figura 44 - Encontro em Signwriting



Fonte <https://www.signbank.org>

FINAL DA VIAGEM: ENTRE COLAR FOTOS EM UM ÁLBUM E DESFAZER AS MALAS



77

⁷⁷ Ao chegar na seção final, após ter largamente discutido o quanto as pesquisas se mostravam imbricadas na vida dos/das pesquisadores/as decidi que seria interessante que eu também pudesse trazer as minhas experiências vivenciadas ao longo da escrita da tese, de maneira ilustrativa, quase como uma fotografia de mim mesma através dos meus escritos. A Ilustração foi produzida pelo Designer Gráfico Lucas Pedruzi através da composição do meu diário de campo e da leitura dos trechos da tese que compunham a metáfora pesquisa-viagem. É possível ver na imagem diversos elementos: anotações feitas a partir de leituras, de aulas, algumas tentativas de organização dos dados da pesquisa e até mesmo um bilhete entregue por uma colega durante uma das aulas do doutorado, o que destaca que os afetos e a pesquisa não podem ser separados. As páginas do diário de campo se apresentam soltas e sobrepostas, como que desorganizadas em meio a outras imagens, como fotos, cartas, papéis e um passaporte (que reitera a metáfora da viagem que costura a tese); tal composição procura produzir sentidos sobre o fazer pesquisa, como algo artesanal, não linear, composto por diferentes elementos.

Nada restará em nossos corações. Cada uma de nossas partículas retornará a seu elemento. Mas nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que vibra segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. Transforma-se.

[...] A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se.

(LARROSA, 2016, p. 113)

O momento de conclusão de uma pesquisa é uma oportunidade de sintetizar o que se produziu ao longo do percurso: é uma etapa de despedida. Sendo a pesquisa uma grande viagem, a conclusão pode ser comparada àquele momento em que se chega em casa, se desfaz as malas, lembrando momentos da viagem. Logo em seguida, a casa expõe algumas lembranças: fotos são impressas e álbuns são organizados - ou apenas os cartões de memória são descarregados e as imagens são organizadas em diferentes pastas no computador.

Esse documento chamado tese é tal como um grande álbum de memórias de viagem, daqueles viajantes detalhistas, que escrevem memórias junto às fotos, colam etiquetas, tíquetes de entrada em algum local, para tentar tornar possível reviver, ainda que de maneira muito sintética, toda aquela experiência de “ter estado lá”. Como qualquer tese precisa ser apresentada a uma banca, comparo esse momento com aqueles encontros em que se apresenta aquele álbum recheado e colorido e se vai contando um pouco do que se viveu para a família ou amigos. O álbum/tese serve, tal como as palavras salientadas por Larrosa na epígrafe desta seção, para tocar outros, deixar rastros. Já que não é possível que alguém faça exatamente a mesma viagem, esse álbum/tese, por meio de palavras, vai transformando a cada um que lê, com o desejo de que conheçam o local visitado.

O fechamento dessa escrita, porém, acontece em um período em que o mundo vive uma pandemia. No ano de 2020, ano em que finalizo a escrita desta tese, passou a circular, globalmente, um vírus conhecido como COVID 19, que até então não era conhecido pela ciência, embora já houvesse vírus semelhantes em estudo. Por ser bastante transmissível e, a princípio, sem um tratamento eficaz ou vacina, durante grande parte do ano de 2020 vários países entraram em quarentena, fecharam fronteiras com outros países, viagens foram canceladas, aulas foram suspensas ou foram transferidas para modos remotos, estratégias adotadas em função da impossibilidade de instaurar um ensino a distância efetivo em caráter emergencial.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) indicou que deveríamos adotar estratégias de distanciamento social, e assim, a UFRGS suspendeu as aulas tanto da graduação como da pós-graduação⁷⁸, e as defesas de teses e dissertações tiveram de acontecer em modo remoto. Em um formato a distância também, aconteceram as orientações (bem como qualquer encontro com amigos e familiares) nesse período final de escrita da tese - escrita essa atravessada por uma mudança completa na rotina e pela impossibilidade de, por exemplo, ir até a biblioteca e buscar alguma outra referência para complementar alguma argumentação.

Talvez possa parecer estranho iniciar uma seção de conclusão da tese com um assunto que inicialmente parece não ter relação alguma com a temática da pesquisa. No entanto, ao longo de toda argumentação construída nessas páginas, defendi que a vida e a pesquisa encontram-se imbricadas, que o contexto de produção das pesquisas se relacionam com os modos de fazer pesquisa e com os resultados produzidos, então não posso dizer que minha pesquisa passou ilesa por esse contexto histórico tão específico que estamos vivendo. Até o dia 20 de julho de 2020 já haviam sido registradas um total mundial de 603.691 mortes pelo Covid-19⁷⁹, o assunto da doença, dos hospitais (públicos e privados) lotados são constantes em todos os noticiários. O medo de se contaminar ou de contaminar alguém com quem se tem contato, a saudade do encontro com familiares e amigos, é algo que está o tempo todo no fundo do pensamento da maioria da população e isso, sem dúvida, modifica a forma de pensar sobre a própria pesquisa, modifica o modo de fazer a pesquisa, enfim, creio que a grande maioria das investigações que se produzem/produziram nesse período, são marcadas por ele.

De maneira prática, sobre o desenvolvimento de pesquisas nesse tempo de pandemia, podemos pensar sobre os encontros de grupos de pesquisa que passaram a acontecer apenas on-line, as entrevistas, as observações tiveram de ser remodeladas, ou quando possível, adiadas. Nesse sentido posso me considerar privilegiada, primeiro por ter internet que possibilitou encontros com minha orientadora mesmo que à distância; além disso, por trabalhar com documentos, continuei tendo contato constante com o meu objeto de análise. No entanto, nos encontros em que discutíamos as pesquisas dos colegas, que aconteciam sempre em língua de sinais, tivemos algumas perdas, pois os vídeos eram transmitidos ou recebidos dependendo da qualidade da transmissão de dados da internet. Assim nem sempre a

⁷⁸ As aulas foram retomadas no final de agosto no formato de Ensino Remoto Emergencial, regulamentado pela Resolução 025/2020 do CEPE UFRGS.

⁷⁹ Informação obtida em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em 21 de julho de 2020.

sinalização ficava clara, pois frequentemente alguns vídeos travavam, enfim, foi um exercício de paciência, resiliência e trabalho coletivo.

Embora muitas outras questões do âmbito emocional possam ser discutidas ao se pensar na produção acadêmica nesse período de quarentena, pensar sobre os meus privilégios em questões mais pontuais, me fez pensar sobre os diferentes modos de fazer pesquisa que talvez possam ter sido mais afetados nesse período. Por exemplo, eu e minha orientadora falamos a mesma língua, não preciso contar com intérpretes que intermediam os nossos contatos (o que facilita o agendamento de orientações). Além disso, quase a totalidade de meus referenciais teóricos e os textos que constituem o meu objeto de análise estão disponíveis em português, na minha língua materna, e tenho grande parte dos materiais no meu computador, sem necessidade de internet para acessá-los.

É fato que esses diversos contextos e situações de produção de pesquisa já existiam independentemente de qualquer pandemia, porém esse cenário específico, tal como uma lente de aumento, destacou algumas diferenças, que podem auxiliar a pensar que existe uma infinidade de possibilidades de ser/estar acadêmico e de se fazer pesquisa.

Partir nesta viagem da tese me possibilitou diversos encontros, a leitura das narrativas de si, nas teses e dissertações de surdos, me provocou a capacidade de me colocar em posição de estranhamento, frente ao que julgava familiar e conhecido (MEYER; SOARES, 2015). Quantas leituras mobilizadoras, que enorme desejo de registrar tudo, dar destaque a todas aquelas histórias de infância, de exclusão, de inclusão, de mobilização, de conquistas... E de encontros consigo, com uma língua, com uma comunidade, com um objeto de pesquisa... Porém, não é possível dar conta de tudo em uma pesquisa: é preciso reconhecer a própria incompletude, e entender que é justamente aí que está a arte do pesquisar.

Perceber o outro como diferente e os distintos caminhos trilhados na pesquisa, possibilita não somente o reconhecimento de diversos lugares de fala, mas também a compreensão de que as pesquisas são incompletas.

O reconhecimento do outro-diverso é também a evidência da impossibilidade da totalidade dentro de mim e a colocação em perspectiva de minhas certezas. A verdade do outro, diferente da minha, revela-se a mim como uma vontade singular e, portanto, não acabada. A presença de uma *outra* vontade me faz presente, através da evidência de minha própria incompletude, o caráter não-fechado dos sentidos que minha vontade produz. Em sentido positivo, através desta diferença com o outro percebo-me como potencialidade de diferenciação, posso retomar minha existência como perspectiva-em-devir e não mais como totalidade consagrada. A intensidade com que uma vontade pode se projetar em suas perspectivas mantém, pois, uma correlação positiva com a presença de outras vontades, as quais também concorrem para projetar suas perspectivas. (HOPENHAYN, 2001, p. 258)

A partir das análises desenvolvidas, compreendo a escrita acadêmica como autobiográfica. Concebo também, a vida de grupos minoritários como uma vida em luta, e que, portanto, a escrita surda é uma escrita que diz de si, mas diz igualmente sobre os espaços que se tenta ocupar, e sobre a comunidade a que se pertence. Quando se pertence a um grupo minoritário, não é possível escrever sozinho - não que isso seja possível a outros, já que somos atravessados por tantos textos, por tantas experiências vividas comunitariamente. Porém, a escrita de minoria tem um peso maior nesse sentido, pois ela não deseja apagar esse coletivo, mas fortalecê-lo. Ela vem do coletivo (que é social e histórico) e se dirige a ele.

É por isso que, para que o surdo aluno da pós-graduação se perceba um surdo acadêmico⁸⁰, é imperativo que se pense para além do indivíduo, é preciso pensar novamente nesse coletivo; no caso em questão, envolve a relação com o orientador, a presença do intérprete, o grupo de pesquisa, a troca entre pares. Obviamente é possível a produção acadêmica fora desse contexto, até porque as narrativas nos apontam que resiliência é quase que um segundo nome para esse povo.

A pessoa surda remonta a história, constrói a cultura a partir do seu ser, sai do anonimato para o discurso, mãos elevadas prontas para entoar argumentos, através de movimentos, configurações, representações significativas que demonstram a magia de uma língua, e esta pode ser vista moldurando no espaço vazio as informações que deseja transmitir. Para tal conteúdo, exige das pessoas não surdas o entendimento de um contexto de informações, não apenas linguísticas, mas alguém diferente exigindo uma atenção que não lhe é comum. É o ser no mundo, e este não pode ser visto na sua ausência, mas na sua pertença, pois é nela que ele mostra sua igualdade. (MARQUES, 2008, p. 85)

Por entender que “que os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios, passageiros, superáveis porque constituídos na trama cotidiana da história” (BUJES, 2005, p. 186), destaco as produções surdas como um importante espaço de circulação de significados sobre os surdos, a história da educação de surdos, a língua de sinais e tantos outros temas relacionados. Notabilizo também o curso de graduação em Letras-Libras, o qual formou grande parte dos autores das teses e dissertações aqui analisadas, como um espaço potente de construção de significados sobre os sujeitos surdos e a língua de sinais, uma vez que trouxe para o espaço acadêmico não somente conhecimentos de diferentes áreas relacionados à língua de sinais e às comunidades linguísticas que utilizam essa língua, mas

⁸⁰ Utilizo o termo acadêmico aqui para designar aquele(s) sujeito(s) que se apropriam do espaço acadêmico, compreendem esse espaço como seu também e se sentem inseridos de maneira mais efetiva nas dinâmicas e linguagens desse ambiente.

também os sujeitos sobre quem a literatura falava, que até então haviam encontrado poucos espaços para serem protagonistas de suas próprias narrativas.

A presente pesquisa objetivou investigar as narrativas de surdos da pós-graduação. Ao investigar as temáticas, conceitos e linhas de pesquisa em teses e dissertações produzidas por surdos, foi possível perceber em relevo os campos da educação, linguística e estudos da tradução, como espaços em que a grande maioria das pesquisas se produz. Os primeiros anos de produção surda parecem servir de base para as pesquisas que sucedem, pois são pesquisas que têm como conceitos centrais as identidades e culturas surdas, e o direito à língua.

Compreendo que “Os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados” (COSTA, 2007, p. 150). Deste modo, essas primeiras pesquisas fazem parte da construção de uma racionalidade que possibilita que, em um segundo momento, haja uma diversificação de temáticas. Nessas pesquisas, os conceitos anteriormente construídos servem de base para a construção analítica das pesquisas que sucedem.

Em relação ao objetivo específico de analisar as narrativas de si presentes nessas produções acadêmicas, destaco que não foi possível realizar a leitura das introduções e conclusões de todas as 184 teses e dissertações, porém foi possível perceber que, em muitos textos, as narrativas de si ocuparam um espaço central nas pesquisas, excedendo o espaço restrito das seções finais e iniciais, sendo apresentadas em alguns casos até mesmo como objeto de estudo.

As narrativas sobre as experiências escolares foram registradas de modo recorrente pelos pesquisadores e pesquisadoras surdos/as. Esse recorte narrativo constitui-se como um importante registro da história da educação de surdos no Brasil recente, possibilitando pensar sobre as diferentes práticas, metodologias e filosofias educacionais que produziram e ainda produzem os surdos na atualidade. Esse destaque dado à experiência escolar aparece também como um recurso para denunciar determinadas práticas escolares e reivindicar outros formatos de educação.

Ainda sobre a análise das narrativas de si, é possível concluir que, embora produzidas a partir de distintos contextos sociais, históricos e culturais, há uma linha narrativa que se repete. Grande parte das trajetórias registradas se inicia na descoberta da surdez, nas tentativas de normalização a partir de um modelo ouvinte, seguidas pela experiência escolar que, com frequência, envolve o trânsito entre diversas escolas, até que se encontre um espaço no qual esse sujeito possa enfim afirmar a sua diferença e tornar-se surdo. Assim, há uma ênfase no

momento do encontro surdo-surdo. Paralelamente, a língua de sinais possibilita uma guinada na história desses sujeitos, de uma perspectiva pautada na deficiência para um modo de perceber a si mesmo a partir de culturas e identidades pautadas na diferença surda.

Sobre as narrativas referentes às experiências no ambiente acadêmico, elas foram encontradas em menor número do que previamente se imaginava. Foram encontradas narrativas fazendo referência aos processos seletivos tanto na graduação, quanto na pós-graduação, relativas ao acesso e à permanência no ambiente acadêmico. Percebe-se que existem contextos completamente distintos, pois alguns programas de pós-graduação possuem um histórico de surdos em seus cursos, o que favorece a consolidação de algumas políticas mais específicas, mas por outro lado, existem programas com experiências recentes, com apenas um ou outro surdo tendo produzido pesquisa nesses espaços.

A análise das narrativas sobre a experiência de surdos a partir de suas teses e dissertações possibilitou questionar o próprio ambiente da pós-graduação, sobre as possibilidades de acesso, permanência e efetiva aprendizagem e participação. As narrativas apontam que nem sempre a presença do intérprete de Libras – condição para uma participação efetiva dos acadêmicos surdos - é garantida. É preciso, no entanto, ampliar a discussão e pensar em políticas mais amplas que pensem, por exemplo, nos processos de seleção, desde o acesso a provas bilíngues até a possibilidade de tradução dos textos base, das diferentes linhas, para a Libras.

As narrativas viabilizaram pensar em questões relativas ao espaço ou até mesmo à (in)visibilidade das línguas de sinais no espaço acadêmico. Um dos aspectos relevantes de serem postos em discussão a partir dessas análises é a possibilidade de produção acadêmica em língua de sinais, ou em formato bilíngue. Esses formatos já possuem alguns exemplos, na tese da Fernanda Machado (em vídeo) e na dissertação de João Paulo Ampessan (em escrita da língua de sinais e português); todavia devem ser seguidos de discussões sobre normatização dessas produções, dentre outros aspectos como leitura, citação e intertextualidade. Por fim, outro aspecto a destacar é a produção acadêmica em língua de sinais, produzida sem que exista um vasto repertório de gêneros textuais acadêmicos sinalizados; enfim, muitas questões ainda estão em discussão, e muitos outros estudos precisam ser produzidos.

O material analisado durante a produção dessa pesquisa se mostrou produtivo e merece seguir servindo como material de análise, tanto por mim quanto por outros/as pesquisadores/as. Para tanto, durante a leitura, a exigência é de que façamos intervenções, que

reinterpretemos, critiquemos, desloquemos, de modo a salvar a vida (o texto - a vida do texto) de quem se herda, através da escrita (FISCHER, 2005).

Colocar as produções acadêmicas surdas em foco possibilitou pensar a potência do lugar de fala, no momento de produzir e compartilhar pesquisas. Vale salientar, no entanto, que os lugares ocupados por surdos e ouvintes são produzidos discursivamente, em geral em conformidade com os vínculos estabelecidos com a comunidade surda.

Por outro lado, acredito que o não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes pode levar a legitimação de um discurso excludente, pois esmaece outras formas de ser acadêmico nos programas de pós-graduação. Destaco ainda, que a presença surda nos PPGs é resultado de lutas e políticas que, do meu ponto de vista, necessitam ser visibilizadas. Além disso, destaca o papel político do pesquisador surdo perante as demandas da comunidade surda como um todo, uma vez que - assim como afirma Ladd (2013), ao falar sobre a sua própria experiência como pesquisador surdo - existe uma responsabilidade daquele que é um dos poucos da comunidade a atingir o estatuto acadêmico, de criar um espaço discursivo para as demandas das pessoas surdas.

Encerro esta viagem com o desejo de partir em busca de novas aventuras, de revisitar tantos locais que acabei tendo de passar de maneira um tanto quanto ligeira. No entanto, era preciso colocar um ponto final nesta tese, dar espaço e tempo para que outros possam conhecer um pouco esses trajetos a partir do meu olhar, já que “[...] no final de contas, somos todos exploradores, e todos nós temos muito para dar uns aos outros das nossas jornadas” (LADD, 2013, p. 22).



REFERÊNCIAS

- ABNT. **ABNT NBR 14724 - Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos- Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/NBR_14724_atualizada_abr_2011.pdf>.
- ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa De. **A pós-Graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330450/1/Almeida_KarlaNazarethCorrea_De_D.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução Paloma VIDAL. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ASSIS SILVA, César Augusto De. **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- AZÚA, Félix. Sempre em Babel. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 31–43.
- BRANCO, Bruna da Silva. **Língua de sinais como objeto de consumo e a formação em Letras Libras como investimento em capital humano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202461/001108305.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Ed.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de fazer pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro. p. 13–34.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Eds.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 179–197.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Ed.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 105–131.
- CORAZZA, Sandra. Manual Infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Eds.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 359–374.
- COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Eds.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 199–214.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Ed.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de fazer pesquisa**. 2. ed. Rio de

Janeiro: Lamparina Editora, 2007. a. p. 139–153.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-Ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Ed.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de fazer pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. b. p. 91–115.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, n. Maio/Jun/Jul/Ago, p. 36–61, 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CRUZ, Carina Rebello; FINGER, Ingrid. Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear. **Letras de hoje**, [s. l.], v. 48, n. 3, p. 389–398, 2013. Disponível em:
<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25506105%5Cnhttp://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC4262527>>

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 115, n. março, p. 139–154, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119–138.

FAGUNDES, Maria Palombini. **Outras ciências possíveis? Pesquisadores Kaingang na Academia: Um olhar para as produções acadêmicas na área da Educação**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERLINI, Maria Amazilia Penna de Moraes. **Bibliotecas e bibliotecários universitários: representações no gênero discursivo Agradecimentos em teses e dissertações**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em:
<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81704/000905312.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes et al. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização**. 2014. UFRGS/FACED/BSE, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bibedu/2014ORIENTACOESPARAELABORACAODETRABALHOSACADEMICOS.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

FINE, Michelle et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115–139.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Eds.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 117–140.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho De. Bilinguismo precoce e desenvolvimento infantil sob a perspectiva da psicologia genética: resenha de literatura.

Revista Intercâmbio, [s. l.], v. XIX, p. 41–61, 2009.

FORMIGOSA, Ellen Susan Ferreira Furtado. **Étude de la variation linguistique de la LS au Brésil dans l'enseignement de la LIBRAS**. 2015. Paris 8, Paris, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. Disponível em: <<https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/foucault-a-arqueologia-do-saber.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Eds.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 223–242.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [s. l.], p. 223–243, 1984.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da (Ed.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014. p. 103–133.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução Daniel MIRANDA; William OLIVEIRA. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, 2016.

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano Souto. **Cinderela Surda**. Canoas: Editora da Ulbra, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=hp9MLsD6JXUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel Surda**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=FgOfPhU-AkkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

HOLCOMB, Thomas K. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Eds.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. 1. ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 139–149.

HOPENHAYN, Martín. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 255–268.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Eds.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 15–28.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. **Relatório de Pesquisa: Edital Universal 2014, CNPq**. Porto Alegre, 2018. 51p. (Texto digitado).

KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana de Oliveira; MILLETTE, Renelle. Educação de surdos no Rio Grande do Sul. In: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria De; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro (Eds.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas: Unicamp, 2016. p. 91–104.

KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. **Patinho Surdo**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. a.

KARNOPP, Lodenir; POKORSKI, Juliana. Mãos Bilíngues na Academia: narrativas surdas. In: X ANPED SUL. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED 2014, **Anais...** [s.l: s.n.] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1002-0.pdf>

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano Souto. **Adão e Eva**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. b.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade: colonização dos surdos**. Tradução Sintagma; Mariana MARTINI. 1. ed. [s.l.] : Surd`Universo, 2013. v. 1

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez De. **Imagens do outro**. Tradução Celso Márcio TEIXEIRA. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença**. Tradução Semíramis Gorini Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. a.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. b. p. 7–30.

LINHARES, Ramos Santos de Almeida. **Traduzir a surditude: diálogos entre pesquisadores surdos do Brasil e a Tradutologia das línguas de sinais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s. l.], 2017.

LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo - RS.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Eds.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 60–81.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATO, Daniel. Esboço para uma linha de investigação em cultura e transformações sociais em tempos de globalização. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Eds.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 155–177.

MELLO, Anahí Guedes De. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E. Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Eds.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2012. p. 47–61.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Eds.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2015. p. 23–44.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

MONTEIRO, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta. **O acesso e a permanência do aluno surdo na pós-graduação: questões linguísticas e educacionais**. 2015. Dissertação (mestrado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MONTEIRO, Myrna Salerno. MESTRES E DOUTORES SURDOS: Sobre a Crescente Formação Especializada de Pessoas Surdas no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, [s. l.], v. 23, n. Maio, p. 1–40, 2018. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MORAES, Violeta Porto. **“Vivemos um ser desconjuntado”: A produção da diferença surda nos discursos dos surdos acadêmicos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3374/1/MORAES%2C Violeta Porto.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3374/1/MORAES%2C%20Violeta%20Porto.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MORAES, Violeta Porto; KLEIN, Madalena. Escritos surdos: a produção da diferença capturada na identidade surda em textos acadêmicos na educação de surdos. In: X ANPED SUL 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/601-0.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 387–401, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200387&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2018.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 319–342.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Representações na literatura surda : produção da diferença surda no curso de letras-libras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s. l.], 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107941/000945164.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Minha vida duas línguas: um estudo sobre as experiências de surdos com a escrita acadêmica no Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; KARNOPP, Lodenir Becker; HEINZELMANN, Renata. A escola que nós, surdos, queremos! In: XII ANPED SUL: EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1840-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

REIS, Flaviane. **A Docência na educação superior: Narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação, Uberlândia - MG, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-96LNYT/tese_maria_clara_maciel.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 maio. 2018.

RUIZ, Manuel Delgado. Trivialidade e transcendência. Usos sociais e políticos do turismo cultural. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 163–185.

RUTHERFORD, Susan D. **A Study of American Deaf Folklore**. Bustonsville: Linstok Press, 1993.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SALINAS, H. A. O personagem em seu labirinto ou uma aproximação a outro modo de ler. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez De (Eds.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 120–134.

SANTOS, Luis Henrique Sachi. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Eds.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 9–22.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Ed.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73–102.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. v. 1

SOMMER, Luis Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Eds.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 69–83.

STUMPF, Marianne; RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; GOES, Camila Guedes Guerra. **Diálogos com surdos pesquisadores: Produções Surdas na UFRGS (1998-2020)**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7VJTC0LoW_Y>.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Muller De. A presença dos surdos nas pesquisas das línguas de sinais. In: SOUZA, Regina Maria De (Ed.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 227–248.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Forum Educ.**, [s. l.], v. 4, n. out./dez., p. 3–18, 1980.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 45–78.

VAZ, Cristiano Pereira. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172446/001059328.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 maio. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da (Ed.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 7–72.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

- ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais Caseiros: Uma Exploração De Aspectos Linguísticos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- AGRELLA, Regiane Pinheiro. **Língua, subjetividade e opressão linguística - interrogações a uma pedagogia (ab)surda**. 2010. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual De Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.
- AGRIA, Ana Cristina Queiroz. **Olhares sobre a representação fílmica da surdez**. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2014.
- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.
- ALBUQUERQUE, Thiago Ramos De. **O vídeo como ferramenta de avaliação da aprendizagem de libras na formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.
- ALMEIDA, Elomena Barbosa De. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- ALMEIDA, Maria Lucia Garcia De. **A importância da escrita de sinais acoplado ao ensino de Libras na ótica dos professores de uma escola bilíngue para surdos de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São Paulo. Centro de Desenvolvimento do Ensino em Ciência da Saúde., São Paulo, 2016.
- ALVES, Roberto Antonio. **Ser surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.
- ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. **Educação de surdos: anotações de uma professora surda**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.
- AMORIM, Marcelo Lúcio Correia De. **Estilos de interação web de navegação e ajuda contextual para usuários surdos em plataformas de gestão de aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Informática, Recife, 2012.
- AMORIM, Lúcio Cruz Silveira. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2015.
- AMPESSAN, João Paulo. **A escrita de expressões não manuais gramaticais em sentenças da Libras pelo sistema SignWriting**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

- ANDRADE, Betty Lopes L'Astorina De. **A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais - antropomorfismo em foco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.
- ANDRADE, Telma Rosa De. **Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/a aprendiz de português L2 (escrito)**. 2016. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2016.
- BARBOSA, Gabriela Otaviani. **A arte de escrever em Libras**. 2017. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- BARROS, Rejane Lourêdo. **Política linguística: a terminologia da Libras como veículo de cultura em concursos públicos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BELO, José Tiago Ferreira. **Representações surdas sobre a língua de sinais no Facebook**. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2016.
- BOLDO, Jaqueline. **Intercorrências na cultura e na indentidade surda com o uso da literatura infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BOSSE, Renata Ohlson Heinzelmann. **Pedagogia Cultural em poemas da Língua Brasileira de Sinais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.
- BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2015.
- CALDAS, Ana Luiza Paganelli. **O Filosofar na Arte da Criança Surda: construções e saberes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2006.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CAMPOS, Klícia de Araújo. **Literatura de Cordel em Libras: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo**. 2017. Dissertação (mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências e Educação, Florianópolis, 2008.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2015.
- CARDOSO, Alexandre Bet da Rosa. **Vídeo registro em Libras: uma proposta de acesso ao pensamento original aos surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) -

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira. **O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo: limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem**. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2016.

CARVALHO, Vanessa de Oliveira. **Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) junto às escolas públicas de Mossoró – RN**. 2015a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Mossoró/RN, 2015.

CARVALHO, Vilmar Fernando. **Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos da UFSC na disciplina de Libras como L2: os cinco tipos de provas**. 2015b. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares De. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no Ensino Superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CASTRO, Nelson Pimenta De. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio De. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira : foco no léxico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2011.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio De. **Projeto varlibras**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2014.

CLAUDIO, Janaína Pereira. **Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - ProLibras: representações sobre o uso e o ensino da Libras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

CLAUDIO, Janaína Pereira. **A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no Facebook**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2016.

CORREIA, Fabiana Schmitt. **Língua Brasileira de Sinais: Expressões inovadoras**. 2014. Dissertação (mestrado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

COSTA, Victor Hugo Sepulveda Da. **Iconicidade e Produtividade na Língua Brasileira de Sinais: A Dupla Articulação da Linguagem em Perspectiva**. 2012a. Dissertação (mestrado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, Francinei Rocha. **Variação linguística na língua brasileira de sinais - um estudo a partir de narrativas autobiográficas surdas**. 2018.

- COSTA, Messias Ramos. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil : enciclolibras**. 2012b. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- CURY, Daniela Ramalho. **Escrita de sinais: concepções de educadores Surdos e ouvintes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2013.
- DAWES, Tathianna Prado. **Produção de material didático: comunicação, interação e estimulação da LIBRAS no museu itinerante Ciências Sob Tendões**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em diversidade em inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- DIAS, Débora Gonçalves Ribeiro. **Avatar sinalizador de Libras aplicado em atividade de livro didático: estudo de caso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- DIESEL, Ivan Rogério. **Simulação de iluminação natural em prédios para planejamento sustentável em cidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) - Unisinos, São Leopoldo - RS, 2014.
- DINIZ, Heloíse Gripp. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2010.
- DORES, Clarissa Fernandes Das. **A escolarização de surdos e o Congresso de Milão: eclosão da normalização para oralidade**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana/MG, 2017.
- DOUETTES, Brenno Barros. **A tradução na criação de sinais-terminos religiosos em Libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilingue**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.
- DUTRA JUNIOR, Germano Carlos. **Análise da estratégia da tradução de cem títulos de filmes de português para Libras**. 2018. Dissertação (mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- ERNSEN, Bruno Pierin. **Bullying e surdez no contexto escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- ESPÍNDOLA, Amarildo João. **Variação linguística na Libras: Estudo de sinais de Porto Velho (RO) e Rio Branco (AC)**. 2018. Dissertação - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.
- FAQUETI, Charles Giovany. **Análise do uso de estratégias de troca de turno por alunos de Libras L2**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

- FERNANDES, Ana Paula Oliveira e. **Diferenças entre fala e escrita do surdo: reflexões teóricas segundo uma experiência própria**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados - MS, 2017.
- FERNANDES, Letícia. **Depoimentos de ouvintes universitários sobre a escrita da Língua de Sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2011.
- FERRAZ, Charles Lary Marques. **Estratégia de ensino de Libras como L2 (segunda língua): dicionário de configuração de mãos para atuação de professores de Libras**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- FERREIRA, Daiane. **Estudo comparativo de currículos de cursos de Libras-Português no contexto Brasileiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.
- FERREIRA, Geysel Araújo. **Um estudo sobre os verbos manuais da Língua de Sinais Brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2013.
- FERREIRA, Hely César. **Estrutura argumental e ordem dos termos no Português L2 (escrito) de surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2016.
- FRANCO, Marco Aurélio Rocha Di. **Esportes Surdos na constituição do ser social: o resgate histórico sob a perspectiva da Educação Ambiental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2014.
- GARCIA, Renata Rodrigues de Oliveira. **Qualidade de vida da pessoa surda no ambiente familiar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Medicina, Goiânia, 2016.
- GARCIA, Rosani Kristine Paraíso. **Um estudo sobre a expressão gramatical da polidez em Libras**. 2018. Dissertação (mestrado em linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- GIANOTTO, Adriano de Oliveira. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como fator de desenvolvimento local em contextos de territorialidades**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2016.
- GOES, Camila Guedes Guerra. **Curso De Letras / Libras : Análise Das Experiências Dos Alunos Surdos No Ensino À Distância Do Rio Grande Do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.
- GOES, Ricardo Morand. **Representações de personagens surdos e/ou da língua de sinais em desenhos animados**. 2018. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- GOETTERT, Nelson. **Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: da vitalidade da língua de sinais à necessidade da língua escrita**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo - RS, 2014.

- HOLOSSI, Márcio. **Desenvolvimento de vídeo educativo sobre alterações vestibulares e suas implicações no processo de aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação do Equilíbrio Corporal e Inclusão Social) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2012.
- JESUS, Jefferson Diego De. **Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Personalizado (AEE) na escola inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- KLIMSA, Bernardo Luís Torres. **Narrativas de Alunos Universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.
- KOGUT, Marcos Kluber. **As descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em SignWriting**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.
- LIMA, Márcia Dias. **As políticas de acessibilidades dos livros didáticos em Libras**. 2018a. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- LIMA, Marisa Dias. **Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2011.
- LIMA, Marisa Dias. **Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os surdos**. 2018b. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- LOHN, Juliana Tasca. **Do jogo didático ao jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015.
- LOSS, Afonso da Luz. **Avaliação de Fluência em Língua Brasileira de Sinais: definido critérios sob uma perspectiva surda**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.
- MACEDO, Jeanie Marques Ferraz de; **Literatura Surda e Letramento Visual: a criação de uma história infantil e de material didático bilíngue para surdos**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em diversidade e inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- MACHADO, Fernanda de Araújo. **Simetria na poética visual na língua de sinais brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2013.
- MACHADO, Fernanda de Araújo. **Antologia da poética em língua de sinais brasileira**. 2017a. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- MACHADO, Nivia Carla Limeira de Sá Bochie. **História da Educação de surdos para o público infante-juvenil**. 2017b. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Empréstimos Linguísticos na Libras: Primeira turma do Curso de Letras Libras da UFSC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) -

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.

MACIEL, Francimar Mangabeira Martins. **A legenda oculta no jornal televisivo e a comunicação dos surdos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

MADEIRA, Diogo Souza. **Memórias Linguísticas de Jorge Sérgio Lopes Guimarães**. 2015. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Pelotas, 2015.

MAESTRI, Rita de Cássia. **História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008.

MARTINS, Carlos Roberto. **O componente curricular Libras na percepção das acadêmicas dos cursos de pedagogia e psicopedagogia do Unilasalle – Canoas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009. D

MARTINS, Francielle Cantarelli. **Terminologia da Libras: Coleta e registro de sinais-termo da área de psicologia**. 2018. Tese (Doutorado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MATOS, Pâmela do Socorro da Silva. **Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz**. 2016. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual do Pará, Belém, 2016.

MENDES, Rodrigo Geraldo. **Surdos bem-sucedidos em matemática: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

MILLER JUNIOR, Ademar. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MIRANDA, João Paulo Vitorio. **Voz passiva em libras? ou outras estratégias de topicalização?** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2014.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

- MIRANDA, Wilson de Oliveira. **A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.
- MONTEIRO, Joana Angélica Ferreira. **Estudo do tema poluição na língua brasileira de sinais - Libras - no contexto do ensino de ciências na educação básica**. 2015a. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- MONTEIRO, Myrna Salerno. **A Interferência do português na análise gramatical em Libras: o caso das preposições**. 2015b. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.
- MORAIS, Carla Damasceno. **Escritas de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em signWriting**. 2016. Tese (doutorado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- MORAIS, Carla Damasceno De. **Tecido na língua de sinais: B-R-A-N-C-A D-E N-E-V-E E O-S S-E-T-E A-N-Õ-E-S**. 2010. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MOREIRA, Falk Soares Ramos. **História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na Educação Superior no DF**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.
- MOURA, Indira Simionatto Stédille Assis. **Escrita de sinais: cultura e identidade surda em Rondônia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda : experiência das mãos literárias**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MÜLLER, Cristiane Ramos. **Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- MURTA, Michelle Andréa. **METÁFORAS EM LIBRAS: um estudo de seu uso por pessoas surdas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.
- NICHOLS, Guilherme. **Literatura Surda: além da língua de sinais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.
- NOBRE, Rundesth Saboia. **Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em signwriting**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2011.

NOGUEIRA, Fábio Luiz Benício Maia. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

NOGUEIRA, Vanessa Teixeira de Freitas. **Os diferentes sentidos e formas de inclusão dos surdos no ambiente de trabalho - Different directions and the inclusion of deaf in the workplace**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências Humanas, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, José Carlos De. **Leitura E Escrita Do Português Como Segunda Língua : a Experiência De Um Professor Surdo Com Um Aluno Surdo No Contexto Acadêmico**. 2014a. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Lucas Floriano De. **Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do Sistema de Avaliatividade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão - GO, 2017.

OLIVEIRA, Rosely Lucas De. **A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: Avanços e desafios**. 2015a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências humanas e sociais, Mariana - MG, 2015.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

OLIVEIRA, Reany. **Professor surdo: negociações de identidade no Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento. **Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios**. 2014b. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

PAULA, Arlete De. **Políticas públicas sobre os direitos dos surdos à educação e a língua brasileira de sinais**. 2015. Dissertação (Mestre em políticas públicas) - Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2015.

PEDROSA, Marcelo Pedrosa De. **Compatibilização entre acessibilidade ao meio físico e conservação do patrimônio cultural: o caso do Largo do Carmo, no Bairro Santo Antônio, Recife - PE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PÊGO, Carolina Ferreira. **Sinais não-Manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais. Um estudo do morfema-boca**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2013.

PEIXOTO, Robson de Lima. **Fábulas na comunidade surda: estratégias que concorrem para a clareza e estética da produção**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas Letras e Arte, João Pessoa, 2015.

- PEREIRA, Paulo Henrique. **A descrição de uma narrativa sinalizada baseada em planos cinematográficos**. 2017. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- PERLIN, Gládis. **O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- PINHEIRO, Kátia Lucy. **Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do instituto cearense de educação de surdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.
- PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. 2014. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- PORTO, Marcelo. **Transferências visuais: um recurso indispensável na comunicação da Libras**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.
- RAMOS, Bruno. **O uso de transferências em narrativas produzidas em Língua Brasileira de Sinais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2017.
- RAMOS, Fabrício Mähler. **Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.
- RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **História do povo surdo em porto alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2004.
- RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **Heróis/Heroínas surdos/as brasileiros/as: busca de significados na comunidade surda gaúcha**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.
- REICHERT, Andre Ribeiro. **Da língua portuguesa escrita à Libras: problematizando processos de tradução de provas de vestibular**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2015.
- REICHERT, André Ribeiro. **Mídia televisiva sem som**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2006.
- REIS, Flaviane. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

- REIS, Flaviane. **A Docência na educação superior: Narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação, Uberlândia - MG, 2015.
- RESENDE, Carolina Silva. **Assimilação na Língua de Sinais Brasileira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2012.
- REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.
- RIBEIRO, Daniela Prometi. **Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira : criação de sinais dos termos da música**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2013.
- ROCHA, Daniele Silva. **Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- RODRIGUES, Luciane Rangel. **Bilinguismo no Ensino Fundamental: uso de um tema de ciências no ensino da Língua de Sinais Brasileira - LSB para alunos ouvintes**. 2015. Dissertação (Mestrado em diversidade e inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- ROSA, Emiliania Faria. **Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.
- ROSA, Emiliania Faria. **A identidade do surdo, pesquisado na pós-graduação em linguística**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2013.
- ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais - Libras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2011.
- ROSA, Fabiano Souto. **O que o currículo de Letras-Libras ensina sobre Literatura Surda**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- ROSSI, Aparecida Rocha. **O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- SARTURI, Cláudia de Arruda. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – polo UFSM**. 2013. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2013.
- SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.
- SCHMITT, Deonísio. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

- SCHMITT, Deonísio. **A história da língua de sinais em Santa Catarina : Contextos sócio-históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2013.
- SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução intermodal e intersemiótica / interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2010.
- SILVA, Danilo DA. **Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) das escolas da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana**. 2016a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- SILVA, Eliane Francisca Alves Da. **A aprendizagem de português por sujeitos surdos falantes da LIBRAS: entre discursos e identidade**. 2015a. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas - MS, 2015.
- SILVA, Fábio Irineu Da. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- SILVA, Keyla Maria Santana Da. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS DO 5º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo sobre a produção textual em Libras e em Português escrito em sala inclusiva e sala especial**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014.
- SILVA, Rodrigo Custódio Da. **Indicadores De Formalidade No Gênero Monológico Em Libras**. 2013a. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2013.
- SILVA, Simone Golçalves de Lima Da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SILVA, Simone Gonçalves de Lima Da. **Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue**. 2016b. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- SILVA, Erika Vanessa de Lima. **Narrativas de Professores de Surdos sobre a Escrita de Sinais**. 2013b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.
- SILVA, Isaack Saymon Alves Feitoza. **Gíria em Língua de Sinais Brasileira (LSB): processo e interpretação**. 2015b. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.
- SILVA JUNIOR, Daltro Roque Carvalho. **Metáforas e Libras: um estudo de léxico**. 2018. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2006.

- SILVEIRA, Carolina Hessel. **LITERATURA SURDA: Análise da circulação de piadas clássicas em Línguas de Sinais**. 2015a. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.
- SILVEIRA, Luciane Cruz. **Glossário em Libras e a aquisição dos conteúdos programáticos de ciências pelos alunos surdos**. 2015b. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- SOARES, Charley Pereira. **Demonstração da ambiguidade de itens lexicais na LSB: um estudo sincrônico de homonímia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2013.
- SOUSA, Saulo Machado Mello De. **Sinais lexicais dos termos cinematográficos : a perspectiva da língua de sinais no cinema**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015.
- SOUZA, Tatiane De. **Educação de surdos em Passo Fundo: momentos da história da escolarização**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.
- SOUZA, Niáscara Valesca do Nascimento. **O rio Mossoró e a educação ambiental na percepção de estudantes surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró/RN, 2016. D
- SOUZA, Sibebe Maria. **Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.
- SPERB, Carolina Comerlato. **O Ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.
- SPERB, Carolina Comerlato. **ESCOLA LIBRIAÇÃO: biografemática do gesto**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.
- STOLLER, Fábio Tadeu Cabral. **O Uso De Classificadores Da Língua Brasileira De Sinais No Ensino De Ciências: a Reciclagem De Materiais Em Contexto**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador**. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.
- TOSTES, Raissa Siqueira. **A atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda**. 2018. Dissertação (mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VALSECHI, Geisielen Santana. **Vestibular, estudo de caso: prosódia na tradução para Libras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VAZ, Cristiano Pereira. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

VIANA NETO, Francisco de Acací. **Práticas de formação e inclusão de alunas surdas: narrativas de experiências de professores da escola municipal Jonas Gurgel-Caraúbas/RN**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2015.

VIDAL MACHADO, Vanessa Lima. **análise da variação querológica em traduções de materiais do EaD Letras-Libras (UFSC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.

VIEIRA, Eliane Telles Brum. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) no estado do Espírito Santo**. 2016a. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2016.

VIEIRA, Saulo Zulmar. **A produção narrativa em Libras: uma análise dos vídeos em Língua Brasileira de Sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica**. 2016b. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2009.

WANDERLEY, Débora Campos. **Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes**. 2012. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2012.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **EDUCAÇÃO DE SURDOS E PRECONCEITO - bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

XAVIER, Priscila Aparecida Moraes Henkemaier. **A ostra se abriu : percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

YATIM, Nahla. **Intercorrências da qualificação subjetiva dos intérpretes de Libras**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ZANCANARO JUNIOR, Luiz Antônio. **Produções em Libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes: um olhar atento para os parâmetros fonológicos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2013.

ZANCANARO JUNIOR, Luiz Antônio. **Desempenho linguístico na Língua de Sinais Brasileira de estudantes surdos de Ensino Médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos.** 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

APÊNDICE A – Quadro de dissertações produzidas por surdos

	Título	Autor/a	Orientador/a (universidade)	Programa de pós- graduação
				Linha de pesquisa ⁸¹
1	Histórias de vida surda: identidades em questão	Gladis Perlin (1998)	Carlos B. Skliar (UFRGS)	Educação
2	Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais	Wilson Miranda (2001)	Carlos B. Skliar (UFRGS)	Educação
3	História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural	Gisele Rangel (2004)	Carlos B. Skliar (UFRGS)	Educação
4	Educação de Surdos: anotações de uma professora surda	Teresa Cristina L. S. Alves (2005)	Eliete J. Nogueira (UNISO)	Educação
5	Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica	Flaviane Reis (2006)	Gladis Perlin (UFSC)	Educação
				Educação e processos inclusivos
6	Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos	Carolina Hessel Silveira (2006)	Ronice Müller de Quadros (UFSC)	Educação
				Educação e processos inclusivos
7	Mídia televisiva sem som	André Reichert (2006)	Orientador: Carlos Skliar (UFRGS) Coorientadora: Maura Corcini Lopes	Educação
8	O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes	Ana Luísa P. Caldas (2006)	Esther Beyer (UFRGS)	Educação
9	Contextualização da Trajetória dos Surdos e Educação de Surdos em Santa Catarina	Deonísio Schmitt (2008)	Orientadora: Ronice M. de Quadros (UFSC)	Educação
				Educação e processos inclusivos
10	Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?	Mariana de L. I. Leandro Campos (2008)	Orientadora: Ronice M. de Quadros Coorientadora: Heloíza Barbosa (UFSC)	Educação
				Educação e processos inclusivos
11	Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às	Simone Gonçalves de	Orientadora: Ronice M. de	Educação
				Educação e

⁸¹ Nem todos os trabalhos apresentaram na capa ou na seção de apresentação dados sobre a linha de pesquisa, no entanto julguei necessário trazer a informação quando disponível.

	práticas pedagógicas	Lima e Silva (2008)	Quadros (UFSC)	processos inclusivos
12	O componente curricular Libras na percepção das acadêmicas dos cursos de pedagogia e psicopedagogia do Unilasalle – Canoas/RS	Carlos Roberto Martins (2009)	Sandra Vidal Nogueira (Unilasalle)	Educação
				Educação, Cultura e Ação Coletiva
13	Professor surdo no Ensino Superior: representações da prática docente	Cristiane Ramos Muller (2009)	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM)	Educação
				Educação especial
14	Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas	Emiliana Faria Rosa (2009)	Orientador: Miguel A. G. Bordas (UFBA) Coorientadora: Marianne Rossi Stumpf	Educação
15	Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SignWriting	Fábio Irineu Silva (2009)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Educação
				Educação e processos inclusivos
16	A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5626/2005	Larissa Silva Rebouças (2009)	Orientador: Miguel A. G. Bordas Coorientadora: Nídia Regina L. de Sá (UFBA)	Educação
17	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul	Shirley Vilhalva (2009)	Orientadora Ronice M. de Quadros Coorientador: Gilvan M. de Oliveira (UFSC)	Linguística
18	Ciberhumor nas comunidades surdas	Augusto Schallenberger (2010)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação
				Estudos Culturais em Educação
19	Curso de Letras/Libras: Análise de experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul	Camila G. Guerra Goés (2010)	Lucila M. C. Santarosa (UFRGS)	Educação
20	Tecido na língua de sinais: B-R-A-N-C-A D-E N-E-V-E E O-S S-E-T-E A-N-Õ-E-S	Carla Damasceno de Moraes (2010)	Tânia Regina O. Ramos (UFSC)	Literatura
				Teoria Literária
21	O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua	Elomena B. de Almeida (2010)	Cristina B. F. Lacerda (UNIMEP)	Educação

	brasileira de sinais			
22	A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais	Heloise Gripp Diniz (2010)	Tarcísio de A. Leite (UFSC)	Linguística
23	Proficiência em Língua Brasileira de Sinais-ProLibras: representações sobre o uso e o ensino da Libras	Janaina Pereira Cláudio (2010)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação
				Estudos Culturais em Educação
24	Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações	Mônica Astuto Lopes Martins (2010)	Cristina B. F. de Lacerda (UNIMEP)	Educação
25	Sinais Caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos	Nayara de A. Adriano (2010)	Marianne R. Stumpf (UFSC)	Linguística
26	Língua, subjetividade e opressão linguística: interrogações a uma pedagogia (ab)surda	Regiane Pinheiro Agrella (2010)	Regina Maria de Souza (Unicamp)	Educação
27	Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: Português Brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais	Rimar Ramalho Segala (2010)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Estudos da Tradução
28	A questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso de Letras Libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cultura”	Thais Fleury Avelar (2010)	Werner Heidermann (UFSC)	Estudos da Tradução
29	O cotidiano escolar do curso bilíngue de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES: um olhar avaliativo	Armando Guimarães Nembri (2011)	Angela Carrancho da Silva (Fundação Cesgranrio)	Mestrado Profissional em Avaliação
30	Literatura Surda: Produções culturais de surdos em Língua de sinais	Cláudio H. N. Mourão (2011)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação
				Estudos Culturais em Educação
31	Literatura Surda: O que sinalizam os professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais - Libras	Fabiano Souto Rosa (2011)	Madalena Klein (UFPeI)	Educação
				Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.
32	Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira - Foco no Léxico	Gláucio de Castro Junior (2011)	Enilde Faulstich (UnB)	Linguística
33	Depoimentos de ouvintes universitários sobre a Escrita da Língua de Sinais	Leticia Fernandes (2011)	Leonor Scliar-Cabral (UFSC)	Linguística
34	O ensino-aprendizagem de matemática em Língua de	Luiz Cláudio Nóbrega	Carlos Roberto Andrade	Matemática

	Sinais – Modalidade de Educação de Surdos ⁸²	Ayres (2011)		
35	Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos	Marisa Dias Lima (2011)	Rozana Reigota Naves (UnB)	Linguística
36	Mídia e comunidade surda: como a mídia pode colaborar para a formação do conhecimento científico dos surdos	Roberta Savedra Schiaffino (2011)	Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek (UFRJ)	Química Biológica
37	Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em signwriting	Rundesth Saboia Nobre (2011)	Marianne R. Stumpf (UFSC)	Linguística Aplicada
38	Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes	Sylvia Lia Grespan Neves (2011)	Cristina B. F. de Lacerda (UNIMEP)	Educação Formação de Professores em Educação da
39	O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos	Carolina Comerlato Sperb (2012)	Adriana da S. Thoma (UFRGS)	Educação Estudos Culturais em Educação
40	Assimilação na Língua de Sinais Brasileira	Carolina Silva Resende (2012)	Daniele M. Grannier (UnB)	Linguística
41	Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes	Débora C. Wanderley (2012)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
42	Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos	Fábio Luiz Benício Maia Nogueira (2012)	Mônica Mota Tassigny (UNIFOR)	Administração de Empresas Estudos Socioambientais
43	Práticas Pedagógicas Bilíngues para Crianças do Instituto Cearense de Educação de Surdos	Kátia Lucy Pinheiro (2012)	Vanda M. Leitão (UFC)	Educação Brasileira
44	Estilos de Interação Web de Navegação e Ajuda Contextual para Usuários Surdos em Plataformas de Gestão da Aprendizagem	Marcelo L. C. de Amorim (2012)	Orientador: Fernando da F. de Souza Coorientador: Alex S. Gomes (UFPE)	Ciência da Computação

⁸² O trabalho de Ayres é citado na pesquisa de Linhares (2019), que também produziu em sua dissertação uma listagem dos mestres e doutores surdos brasileiros tal como faço nessa tese. No entanto, para além das informações encontradas no Currículo Lattes do autor, não encontrei qualquer menção ao trabalho de Ayres em qualquer repositório institucional, ou no banco de teses e dissertações da CAPES.

45	Desenvolvimento do vídeo educativo sobre alterações vestibulares e suas implicações no processo de aprendizagem	Márcio Hollosi (2012)	Orientadora: Renata C. Scharlach Coorientadora: Maria Rita Aprile (UNIBAN)	Mestrado Profissional em Reabilitação do Equilíbrio Corporal e Inclusão Social.
46	Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclolibras	Messias Ramos Costa (2012b)	Enilde Faulstich (UnB)	Linguística
				Léxico e Terminologia
47	A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.	Nelson Pimenta de Castro (2012)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Estudos da Tradução
48	Política linguística: a terminologia da Libras como veículo de cultura em concursos públicos	Rejane Lourêdo Barros (2012)	Enilde Faulstich (UnB)	Linguística
49	Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais	Sibele Maria Souza (2012)	Regina M. de Souza (Unicamp)	Educação
				Psicologia Educacional
50	Iconicidade e produtividade na língua brasileira de sinais: a dupla articulação da linguagem em perspectiva	Victor Hugo S. da Costa (2012a)	Tarcísio de A. Leite (UFSC)	Linguística
51	A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio	Ademar Miller Junior (2013)	Ivone M. de Oliveira (UFES)	Educação
				Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas
52	Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras	Bernardo Luís T. Klimsa (2013)	Wanilda Maria A. Cavalcanti (UNICAP)	Ciências da linguagem
53	Movimento Surdo e Educação: Negociação de Cultura Surda	Carilissa Dall Alba (2013)	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM)	Educação
54	Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais. Um estudo do morfema-boca	Carolina Ferreira Pego (2013)	Enilde Faulstich (UnB)	Linguística
55	Demonstração da ambiguidade de itens lexicais na LSB: Um estudo sincrônico da homonímia	Charley Pereira Soares (2013)	Enilde Faulstich (UnB)	Linguística
56	Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/LIBRAS - Polo UFSM	Claudia de Arruda Sarturi (2013)	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM)	Educação Educação Especial

57	Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: criação de sinais dos termos da música	Daniela Prometi Ribeiro (2013)	Enilde Faulstich (UnB)	Linguística
58	O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos	Elias Paulino da Cunha Junior (2013)	Ivanise Monfredini (UNINOVE)	Educação
59	Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais	Erika Vanessa de L. Silva (2013b)	Adriana da S. Thoma (UFRGS)	Educação Estudos Culturais em Educação
60	Simetria na Poética Visual na língua de sinais brasileira	Fernanda A. Machado (2013)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Estudos da Tradução
61	Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, <i>deaf gain</i> e surdismo	Francielle Cantarelli Martins (2013)	Madalena Klein (UFPEL)	Educação Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente
62	Um estudo sobre os verbos manuais da língua brasileira de sinais	Geysse Araújo Ferreira (2013)	Rozana Reigota Naves (UnB)	Linguística
63	Memória e História dos/as Alfabetizadores/as de Surdos: Entre Prática e Representações 1960-2000	Kleyver Tavares Duarte (2013)	Sônia Maria dos Santos (UFU)	Educação
64	Produções em Libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes: um olhar atento para os parâmetros fonológicos	Luiz Antônio Zancarano Junior (2013)	Marianne R. Stumpf (UFSC)	Linguística
65	Indicadores de formalidade no gênero monológico em Libras	Rodrigo C. da Silva (2013a)	Orientador: Tarcísio de A. Leite Coorientador: Markus J. Weininger (UFSC)	Linguística
66	Olhares sobre a representação fílmica da surdez	Ana Cristina Queiroz Agria (2014)	Maria Ignês Carlos Magno (Universidade Anhembi Morumbi)	Comunicação
67	Gênero, deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência	Anahí Guedes de Mello (MELLO, 2014)	Orientadora: Miriam Pillar Grossi Coorientador: Adriano Henrique Nuernberg (UFSC)	Antropologia Social
68	O Ensino de Libras na	Aparecida	Lazara Cristina da	Educação

	Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas	Rocha Rossi (2014)	Silva (UFU)	Estado, Políticas e Gestão da Educação
69	Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade	Bianca Ribeiro Pontin (2014)	Adriana da S. Thoma (UFRGS)	Educação
				Estudos Culturais em Educação
70	Língua Brasileira de Sinais: Expressões inovadoras	Fabiana Schimitt Corrêa (2014)	Tarcísio de A. Leite (UFSC)	Linguística
71	História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior do DF	Falk Soares R. Moreira (2014)	Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif (UCB) Coorientadora: Erenice Natália Soares de Carvalho	Educação
				Política, Gestão e Economia da Educação
72	Simulação de iluminação natural em prédios para planejamento sustentável de cidades	Ivan Rogério Diesel (2014)	Orientadora Marta Becker Villamil Coorientador Luiz Paulo L. de Oliveira (Unisinos)	Computação aplicada
73	Voz passiva em Libras? Ou outras estratégias de topicalização?	João Paulo V. Miranda (2014)	Dionei M. Gomes (UnB)	Linguística
74	Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico	José Carlos de Oliveira (2014a)	Tarcísio de A. Leite (UFSC)	Linguística
				Linguística Aplicada
75	Educação Bilíngue para surdos no 5º ano da Educação Básica: um estudo da produção textual em Libras e Português escrito em salas inclusivas e especiais	Keyla Maria S. da Silva (2014)	Wanilda Maria A. Cavalcanti (UNICAP)	Ciências da linguagem
				Linguagem, educação e organização sociocultural
76	Esportes Surdos na constituição do ser social: o resgate histórico sob perspectiva da educação ambiental	Marco di Franco (2014)	Simone dos S. Paludo (FURG)	Educação Ambiental
77	Tecnologias digitais estratégias comunicacionais de surdos: da vitalidade da língua de sinais às necessidades da língua escrita	Nelson Goettert (2014)	Daniel de Q. Lopes (Unisinos)	Educação
78	A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de	Priscila Aparecida Moraes	Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)	Estudos da Linguagem Área de

	língua inglesa em um curso a distância	Henkemaier Xavier (2014)		concentração: Paradigmas no Ensino de Línguas
79	Pedagogia Cultural em poemas da Língua Brasileira de Sinais	Renata Ohlson H. Bosse (2014)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação Estudos Culturais em Educação
80	História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções	Rita de Cássia Maestri (2014)	Orientadora: Maria A. Bolsanello Coorientadora: Clara Brener Mindal (UFPR)	Educação Cognição, Aprendizagem e desenvolvimento humano
81	Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios	Sonia Regina N. de Oliveira (2014b)	Maria Ester de Freitas (FGV)	Administração de Empresas Estudos Organizacionais
82	Educação de surdos em Passo Fundo: momentos da história da escolarização	Tatiane da L. Souza (2014)	Adriana Dickel (UPF)	Educação
83	Os diferentes sentidos e formas de inclusão dos surdos no ambiente de trabalho	Vanessa Teixeira de Freitas Nogueira (2014)	Sylvia Cavalcante (UNIFOR)	Psicologia Ambiente, Trabalho e Cultura nas organizações Sociais
84	Políticas públicas sobre os direitos dos surdos à educação e a língua brasileira de sinais	Arlete de Paula (2015)	Rosália Maria Netto Prados (Uni. de Mogi das Cruzes)	Políticas públicas
85	A Tradução de Obras Literárias em Língua Brasileira de Sinais - Antropomorfismo em foco	Betty L. L. de Andrade (2015)	Orientador: Rodrigo M. Rosso Coorientadora: Rachel Sutton-Spence (UFSC)	Estudos da Tradução
86	A tradução na criação de sinais- termos religiosos em libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilíngue	Brenno Barros Douettes (2015)	Orientadora: Ronice M. de Quadros. Coorientadora: Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UFSC)	Estudos da Tradução Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas
87	Discursos Curriculares sobre educação matemática para surdos	Bruna F. A. Alberton (2015)	Adriana da S. Thoma (UFRGS)	Educação Estudos Culturais em Educação
88	Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos	Cássia L. Marins (2015)	Adriana da S. Thoma (UFRGS)	Educação Estudos Culturais em Educação

89	Estudo Comparativo de Currículos de Cursos de Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português no Contexto Brasileiro	Daiane Ferreira (2015)	Markus J. Weininger (UFSC)	Estudos da Tradução
90	Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos	Daniele Miki F. Bózoli (2015)	Tânia dos S. A. da Silva (UEM)	Educação
91	Memórias Linguísticas de Jorge Sérgio Lopes Guimarães	Diogo S. Madeira (2015)	Tatiana B. Lebedeff (UFPeI)	Memória Social e Patrimônio Cultural
92	A aprendizagem de português por sujeitos surdos falantes da Libras: entre discursos e identidade	Eliane Francisca Alves da Silva (2015a)	Vânia Maria L. Guerra (UFMS)	Letras
				Estudos Linguísticos
93	Práticas de formação e inclusão de alunas surdas: narrativas de experiências de professores da escola municipal Jonas Gurgel-Caraúbas/RN	Francisco de Acací Viana Neto (2015)	Ana Lucia Aguiar (UERN)	Educação
				Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente
94	Vestibular, estudo de caso: prosódia na tradução para Libras	Geisielen S. Valsechi (2015)	Ana Regina e S. Campello (UFSC)	Estudos da Tradução
95	Gíria em língua de sinais brasileira (LSB): Processo e Interpretação	Isaack Saymon Alves Feitoza Silva (2015b)	Ana Regina e S. Campello (UFSC)	Estudos da Tradução
96	Intercorrências na cultura e na identidade surda com o uso da literatura infantil	Jaqueline Boldo (2015)	Orientadora: Cristiana Tramonte Coorientadora: Gladis Perlin (UFSC)	Educação
97	Estudo do tema poluição na língua brasileira de sinais – Libras – no contexto do ensino de ciências na educação básica	Joana Angélica Ferreira Monteiro (2015a)	Bianca da C. Machado (UFF)	Mestrado profissional em Diversidade e inclusão
98	A escrita de expressões não manuais gramaticais em sentenças da Libras pelo sistema SignWriting	João Paulo Ampessan (2015)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
99	Do jogo didático ao jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda	Juliana Tasca Lohn (2015)	Orientadora: Cristiana de A. Tramonte Coorientadora: Gladis Perlin (UFSC)	Educação

100	Glossário em Libras e a aquisição dos conteúdos programáticos de ciências pelos alunos surdos	Luciane Cruz Silveira (2015b)	Ana Regina e S. Campello (UFF)	Mestrado Profissional em diversidade e inclusão
101	Bilinguismo no ensino fundamental: uso de um tema de ciências no ensino de língua de sinais - LSB para alunos ouvintes.	Luciane Rangel Rodrigues (2015)	Orientadora: Ana Regina e S. Campello Coorientadora: Helena Carla de Castro (UFF)	Mestrado Profissional em diversidade e inclusão
102	Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG	Lúcio Cruz Amorim (2015)	Lázara Cristina da Silva (UFU)	Educação
103	Compatibilização entre acessibilidade ao meio físico e conservação do patrimônio cultural: o caso do Largo do Carmo, no Bairro de Santo Antônio, Recife-PE.	Marcelo de Carvalho Pedrosa (2015)	Tomás A. Lapa (UFPE)	Desenvolvimento Urbano - MDU
104	As Descrições Imagéticas nas transcrições e na leitura de um texto em SignWriting	Marcos Kluber Kogut (2015)	Marianne R. Stumpf (UFSC)	Linguística LP: Linguística Aplicada
105	Mapeamento e Contribuições linguísticas do professor surdo aos índios da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins	Marlon Jorge Silva de Azevedo (2015)	Valteir Martins (UEA)	Mestrado Profissional em Letras Artes
106	Metáforas em libras: um estudo de seu uso por pessoas surdas	Michelle Andréa Murta (2015)	João Henrique Totaro (PUC Minas)	Letras Linguística
107	A interferência do português na análise gramatical em Libras: o caso das preposições	Myrna Salerno Monteiro (2015b)	Tarcísio Leite (UFSC)	Linguística
108	O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos	Paulo Sérgio de Jesus Oliveira (2015b)	Lázara Cristina da Silva (UFU)	Educação
				Estado, Políticas e Gestão da Educação
109	Fábulas na comunidade surda: estratégias que concorrem para a clareza e estética da produção	Robson de Lima Peixoto (2015)	Fabrício Possebon (UFPB)	Letras
				Tradição e modernidade
110	A educação dos surdos: avanços e desafios	Rosely Lucas de Oliveira (2015a)	Margareth Diniz (UFOP)	Educação
				Estado, Políticas e Gestão da Educação
111	Sinais lexicais dos termos cinematográficos: a perspectiva da Língua de Sinais no cinema	Saulo Machado Mello de Sousa (2015)	Enilde Jesus Faulstich (UnB)	Linguística
				Léxico e Terminologia
112	Produção de material didático: comunicação, interação e	Tathianna Prado Dawes	Lucianne F. Madeira	Mestrado Profissional em

	estimulação da LIBRAS no museu itinerante Ciências Sob Tendas	(2015)	(UFF)	diversidade e inclusão
113	Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) junto às escolas públicas de Mossoró	Vanessa de O. Carvalho (2015a)	Ana Lúcia Aguiar (UERN)	Educação
				Formação Humana e Desenvolvimento Profissional
114	Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos da UFSC na disciplina de Libras como L2: os cinco tipos de provas	Vilmar Fernando Carvalho (2015b)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
115	O ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como fator de desenvolvimento local em contextos de territorialidades	Adriano de O. Gianotto (2016)	Orientador Heitor R. Marques (UCDB) Coorientador: José Manfroi	Desenvolvimento Local
				Desenvolvimento local: Cultura, identidade, diversidade
116	Avaliação de fluência em Língua de Sinais Brasileira: definindo critérios sob uma perspectiva surda	Afonso da Luz Loss (2016)	Ana Regina e S. Campello (UFSC)	Estudos da Tradução
117	Vídeo Registro em Libras: uma proposta ao pensamento original aos surdos	Alexandre Bet Rosa Cardoso (2016)	Rodrigo R. Marques (UFSC)	Estudos da Tradução
118	Bullying e surdez no contexto escolar	Bruno Pierin Ernsen (2016)	Josafá Moreira da Cunha (UFPR)	Educação
				Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
119	Análise do uso de estratégias de troca de turno por alunos de Libras L2	Charles Giovany Faqueti (2016)	Markus J. Weininger (UFSC)	Estudos da Tradução
120	Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão	Daniel Junqueira Carvalho (2016)	Lucyenne M. da C. Vieira-Machado (UFES)	Educação
121	Escrita de sinais: concepções de educadores Surdos e ouvintes	Daniela Ramalho Cury (2016)	Lilian Cristine R. Nascimento (Unicamp)	Educação
122	Políticas de Acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana	Danilo da Silva (2016a)	Sueli Fernandes (UFPR)	Educação Políticas Educacionais

123	Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) no estado do Espírito Santo	Eliane Telles de Brum Vieira (2016a)	Lucyenne M. da C. Vieira-Machado (UFES)	Educação Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente
124	A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no Ensino Superior	Fernanda Grazielle de Castro (2016)	Stela Maria F. Marques (PUC Minas)	Educação
125	O uso de classificadores da língua brasileira de sinais no ensino de ciências: a reciclagem de materiais em contexto	Fábio Tadeu Cabral Stoller (2016)	Bianca da C. Machado (UFF)	Mestrado profissional em diversidade e inclusão
126	Marcadores culturais surdos em produções recentes de cinema	Fabricio Mahler Ramos (2016)	Iara Bonin (ULBRA)	Educação Pedagogias e políticas da diferença
127	Literatura surda: Além da língua de sinais	Guilherme Nichols (2016)	Lilian Cristine R. Nascimento (Unicamp)	Educação
128	Estrutura argumental e ordem dos termos no português L2 (escrito) de surdos	Hely Cesar Ferreira (2016)	Heloísa Maria M. Salles (UnB)	Linguística
129	Educação Bilíngue para Surdos: Um Estudo Comparativo da Escola Bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Inclusiva	Jefferson Diego de Jesus (2016)	Sueli Fernandes (UFPR)	Educação
130	Representações Surdas da Língua de Sinais no FACEBOOK	José Tiago Ferreira Belo (2016)	Maura Corcini Lopes (Unisinos)	Educação
131	Transferências visuais: um recurso indispensável na comunicação da Libras	Marcelo Porto (2016)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
132	A importância da escrita de sinais acoplado ao ensino de Libras na ótica dos professores de uma escola bilíngue para surdos na cidade de São Paulo	Maria L. G. de Almeida (2016)	Orientadora: Pola Maria de Araújo Coorientadora: Sylvia Helena S. da Silva Batista (UNIFESP)	Mestrado profissional em Ensino em Ciência da Saúde
133	O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo: limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem	Marília Ignatius Nogueira Carneiro (2016)	Tânia dos S. A. da Silva (UEM)	Educação

134	Intercorrências da qualificação subjetiva dos intérpretes de Libras	Nahla Yatim (2016)	Ana Regina de S. e Campello (UFSC)	Estudos da tradução
135	O Rio Mossoró e a Educação Ambiental na Percepção de Estudantes Surdos	Niascara V. de N. Souza (2016)	Francisco Marlon Carneiro Feijó (UFERSA)	Ambiente, tecnologia e sociedade
136	Gestos de surdos e ouvintes: o contar história sem uso da voz	Pâmela do Socorro da Silva Matos (2016)	José Anchieta de O. Bentes (UEPA)	Educação
				Saberes Culturais e Educação na Amazônia
137	Qualidade de vida da pessoa surda no ambiente familiar	Renata R. de O. Garcia (2016)	Orientador: Celmo Celeno Porto Coorientadora: Neuma Chaveiro (UFG)	Ciências da Saúde
138	Ser Surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional	Roberto Antônio Alves (2016)	Luci Pastor Manzoli (Unesp)	Educação Escolar
				Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
139	Surdos bem-sucedidos em matemática: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas	Rodrigo Geraldo Mendes (2016)	Siobhan Victoria Healy (UNIAN)	Educação Matemática
140	Empréstimos Linguísticos na Libras: Primeira turma do Curso de Letras Libras da UFSC	Rodrigo N. Machado (2016)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Linguística
141	A produção narrativa em Libras: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica	Saulo Zulmar Vieira (2016b)	Rodrigo R. Marques (UFSC)	Estudos da Tradução
142	Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2	Telma Rosa de Andrade (2016)	Heloísa Maria M. Salles (UnB)	Linguística
143	Análise da Variação Querológica em Traduções de Materiais do EaD Letras-Libras (UFSC)	Vanessa Lima Vidal (2016)	Orientador: Markus J. Weininger Coorientador: Deonísio Schmitt (UFSC)	Estudos da Tradução
144	Diferenças entre fala e escrita do surdo: reflexões teóricas segundo uma experiência própria	Ana Paula Oliveira e Fernandes (2017)	Orientadora: Rita de Cássia A. P. Limberti	Letras

			Coorientadora: Edilaine Buin Barbosa (UFGD)	
145	Formação docente para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes surdos	Anderson Luchese (2017)	Tânia Mara Z. Pieczkowski (Unochapecó)	Educação
146	O uso de transferências em narrativas produzidas em língua brasileira de sinais	Bruno Ramos (2017)	Markus J. Weininger (UFSC)	Estudos da Tradução
147	Estratégia de ensino de Libras como L2 (segunda língua): dicionário de configuração de mãos para atuação de professores de Libras	Charles Lary Marques Ferraz (2017)	Orientadora: Edicléa M. Fernandes Coorientadora: Ana Regina e S. Campello (UFF)	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
148	A Escolarização de surdos e o congresso de Milão: eclosão da normalização para oralidade	Clarissa F. das Dores (2017)	Cláudio Lúcio Mendes (UFOP)	Educação <hr/> Instituição escolar e formação de professores
149	Educação de Surdos na Fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)	Cristiano P. Vaz (2017)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação <hr/> Estudos Culturais em Educação
150	Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente	Daniele Silva Rocha (2017)	Lilian Cristine R. Nascimento (Unicamp)	Educação
151	A natação e suas provas: Glossário em Libras	Erick R. H. de Souza (2017)	Ruth Maria Mariani Braz (UFF)	Mestrado Profissional em Diversidade e inclusão
152	A arte de escrever em Libras	Gabriela O. Barbosa (2017)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
153	Literatura surda e letramento visual: a criação de uma história infantil e de material didático bilíngue para surdos.	Jeanie Liza M. F. de Macedo (2017)	Ana Regina de S. e Campello (UFF)	Mestrado Profissional em Diversidade e inclusão
154	Literatura de cordel em Libras: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo	Klícia de Araújo Campos (2017)	Rachel Sutton-Spence (UFSC)	Estudos da Tradução
155	Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliatividade	Lucas F. de Oliveira (2017)	Fabíola A. Almeida (UFG)	Estudos da Linguagem
156	Informações sobre Zika para pessoas surdas: produção de um	Lúcio L. de Macedo	Rosana Maria do Prado Luz Meireles	Mestrado Profissional em

	DVD para informação e prevenção da doença	(2017a)	(INES – UFF ⁸³)	Diversidade e inclusão
157	História da Educação de surdos para o público infanto-juvenil	Nívia Carla L. de Sá Bochie Machado (2017b)	Solange Maria da Rocha (UFF)	Mestrado Profissional em Diversidade e inclusão
158	A descrição de uma narrativa sinalizada baseada em planos cinematográficos	Paulo Henrique Pereira (2017)	Tarcísio de Arantes Leite (UFSC)	Linguística
159	Glossário Jurídico em Libras: direito constitucional	Priscilla Fonseca Cavalcante (2017)	Ana Regina e Souza Campello (UFF)	Mestrado Profissional em Diversidade e inclusão
160	O vídeo como ferramenta de avaliação da aprendizagem de Libras na formação de professores	Thiago Ramos de Albuquerque (2017)	Orientador: Ernesto A. V. Rodriguez Coorientadora: Kátia C. Rodrigues (UFPE)	Educação em Ciências e Matemática
161	Variação linguística na Libras: estudo de sinais de Porto Velho (RO) e Rio Branco (AC)	Amarildo João Espíndola (2018)	Orientadora: Marília Lima P. Contiguiba Coorientadora: Larissa Gotti Pissinatti (UNIR)	Letras Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens
162	Narrativas de Experiências de Surdos na Língua Brasileira de Sinais: Aspectos Formativos e Aprendizagens⁸⁴	Amon E. dos Anjos Paiva (2018)	Ana Lúcia Oliveira Aguiar (UERN)	Educação
163	História de vida de uma professora surda e sua prática	Andréa Carolina B. Mazacotte (2018)	Tamara Cardoso André (UNIOESTE)	Ensino
164	Metáfora em LIBRAS: um estudo de léxico	Daltro Roque Carvalho da Silva Junior (2018)	Orientadora: Marianne Rossi Stumpf. Coorientadora: Rachel Sutton-Spence (UFSC)	Linguística Linguística Aplicada
165	Avatar sinalizador de Libras aplicado em atividade de livro	Débora Gonçalves	Orientadora: Ivani R. Silva	Saúde, Interdisciplinaridad

⁸³ Embora o mestrado tenha sido realizado na UFF a orientadora aparece na folha de rosto da dissertação vinculada ao INES.

⁸⁴ Não encontrei o texto publicado, porém encontrei informações sobre a defesa no site da universidade <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2016> Acesso em 29 de dezembro de 2020. Foram encontrados três títulos diferentes para a dissertação, um no currículo lattes do autor, outro no currículo da orientadora, e o terceiro no site da universidade, o qual foi escolhido para compor esse quadro.

	didático: estudo de caso	Ribeiro Dias (2018)	Coorientador: José Mario de Martino (Unicamp)	e e Reabilitação
166	A legenda oculta no jornal televisivo e a comunicação dos surdos	Francimar Mangabeira Martins Maciel (2018)	Paulo Celso da Silva (UNISO)	Comunicação e cultura
167	Variação linguística na língua brasileira de sinais – um estudo a partir de narrativas autobiográficas surdas	Francinei Rocha Costa (2018)	Audrei Gesser (UFSC)	Linguística
168	Análise da Estratégia da Tradução de Cem Títulos de Filmes de Português para Libras	Germano Carlos Dutra Junior (2018)	Markus J. Weininger (UFSC)	Estudos da Tradução
169	Emoção e Aprendizagem de temas ambientais com integração de tecnologias na experiência de estudantes surdos	Gisele Pereira Gama Garcia (2018)	Karla Rosane do Amaral Demoly (UFERSA)	Ambiente, tecnologia e sociedade
170	Escrita de sinais: cultura e identidade surda de Rondônia	Indira S. S. Assis Moura (2018)	João Carlos Gomes (UNIR)	Letras
171	Um olhar sobre as práticas de ensino em escolas de surdos de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo no 4º e 5º anos de Ensino Fundamental	Katiuscia Wagner (2018)	Clodis Boscaroli (Unioeste)	Ensino Linguagens e Tecnologias
172	Identificação de estratégias de interpretação simultânea intramodal: Sinais internacionais para Libras	Letícia F. G. W. Granado (2018)	Markus J. Weininger (UFSC)	Estudos da Tradução
173	As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras	Márcia Dias Lima (2018a)	Lázara Cristina da Silva (UFU)	Educação Estado, Políticas e Gestão em Educação
174	A atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda	Raissa Siqueira Tostes (2018)	Cristina B. F. de Lacerda (UFSCar)	Educação Especial
175	Professor surdo: negociações de identidade no ensino superior	Reany de Oliveira (2018)	Ozerina Victor de Oliveira (UFMT)	Educação Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas
176	Representações de personagens surdos e/ou da língua de sinais em desenhos animados	Ricardo Morand Goes (2018)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação Linha de Pesquisa: Estudos Culturais

				em Educação
177	Um estudo sobre a expressão gramatical da polidez em Libras	Rosani Kristine Paraíso Garcia (2018)	Rozana Reigota Naves (UnB)	Linguística

Quadro 2 – Teses

1	O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade	Gladis Perlin (2003)	Carlos Skliar (UFRGS)	Educação
2	Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador	Marianne Rossi Stumpf (2005)	Orientador: Antônio C. R. da Costa (UFRGS) Coorientadora: Carla B. Valentini (UCS)	Informática na educação
3	A Experiência e a Pedagogia que nós surdos queremos	Wilson O. Miranda (2007)	Carlos B. Skliar (UFRGS)	Educação
4	Aspectos da visualidade na educação de surdos	Ana Regina Campello (2008)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Educação Educação e Processos Inclusivo
5	Surdos: vestígios culturais não registrados na história	Karin Lilian Strobel (2008)	Orientadora: Ronice M. de Quadros Coorientadora: Gladis Perlin (UFSC)	Educação Educação e processos inclusivos
6	A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica	Rodrigo Rosso Marques (2008)	Ida Mara Freire (UFSC)	Educação Educação e processos inclusivos
7	Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos	Patrícia Luíza F. Rezende (2010)	Orientadora: Ronice M. de Quadros (UFSC) Coorientadora: Maura Corcini Lopes	Educação
8	Educação de surdos e preconceito - bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque	Sílvia Andreis Witkoski (2011)	Tânia M. Baibich-Faria (UFPR)	Educação Cultura, Escola e Ensino
9	A História da Língua de Sinais em Santa Catarina: Contextos sócio-	Deonísio Schmitt (2013)	Orientadora: Izete L.	Linguística

	históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010		Coelho Coorientador: Tarcísio de A. Leite (UFSC)	
10	A identidade do surdo, pesquisado na pós-graduação em linguística	Emiliana Faria Rosa (2013)	Leonor Scliar-Cabral (UFSC)	Linguística
				Aquisição e processamento da linguagem
11	Projeto Varlibras	Gláucio de Castro Junior (2014)	Enilde Faulstich (UnB)	Linguística
				Léxico e terminologia
12	Da língua portuguesa escrita à Libras: Problematizando processos de tradução de provas de vestibular	André Ribeiro Reichert (2015)	Cátia de A. Fronza (Unisinos)	Linguística Aplicada
13	Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais	Carolina Hessel Silveira (2015a)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação
				Estudos Culturais em Educação
14	A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos	Flaviane Reis (2015)	Orientadora: Arlete A. B. Miranda (UFU) Coorientadora: Gladis Perlin	Educação
15	O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do moodle da UAB-UFSCar	Mariana de Lima Isaac Leandro de Campos (2015)	Cristina B. de Lacerda (UFSCar)	Educação Especial
16	Do silêncio aos caminhos e descaminhos de doutores e doutorandos surdos: a "fala" sem eco num mundo ouvinte	Armando Guimarães Nembri (2016)	Orientador: Ricardo Silva Kubrusly Coorientadora: Angela C. da Silva (UFRJ)	História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia
17	Escritas de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em SignWriting	Carla Damasceno de Moraes (2016)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
18	Literatura Surda: experiência das mãos literárias	Cláudio H. Nunes Mourão (2016)	Lodenir B. Karnopp (UFRGS)	Educação
				Estudos Culturais em Educação

19	Heróis/Heroínas Surdos Brasileiros: busca de significados da comunidade surda gaúcha	Gisele Maciel M. Rangel (2016)	Madalena Klein (UFPel)	Educação
20	A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional no Facebook	Janaina Pereira Claudio (2016)	Alberto G. de La Torre (Unisinos)	Ciências da Comunicação
21	SURDONEWS: Montando o Quebra-cabeças das Notícias/Uma Perspectiva de Apropriação Plena da Informação pelo Surdo	Roberta Savedra Schiaffino (2016)	Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek (UFRJ)	Química Biológica
22	Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue	Simone G. de L. da Silva (2016b)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Linguística
23	Escola Libriação: biografemática do gesto	Carolina Comerlato Sperb (2017)	Sandra M. Corazza (UFRGS)	Educação Filosofias da diferença
24	Literatura Surda: as produções digitais de textos religiosos em Libras	Carolina Silva Resende da Nóbrega (2017)	Orientadora: Ana Cristina Marinho Lúcio Coorientador: Jair Barbosa da Silva (UFPB)	Letras
25	A classificação dos verbos com concordância da Língua Brasileira de Sinais: uma análise a partir do Signwriting	Debora Campos Wanderley (2017)	Orientadora: Marianne R. Stumpf Coorientadora: Janine Soares de Oliveira (UFSC)	Linguística
26	O que o currículo de Letras Libras ensina sobre Literatura Surda	Fabiano Souto Rosa (2017)	Madalena Klein (UFPel)	Educação
27	Antologia da poética em Língua de Sinais Brasileira	Fernanda de A. Machado (2017a)	Ronice M. de Quadros (UFSC)	Estudos da Tradução

28	Terminologia da Libras: coleta e registro de sinais-termo da área da psicologia	Francielle Cantarelli Martins (2018)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
29	Desempenho linguístico na Língua de Sinais Brasileira de estudantes surdos de Ensino Médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos	Luiz Antônio Zancanaro Junior (2018)	Marianne Rossi Stumpf (UFSC)	Linguística
30	Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os surdos	Marisa Dias Lima (2018)	Lázara Cristina da Silva (UFU)	Educação
				Estado, Política e Gestão Escolar

Fonte: Dados da pesquisa